علم النفس المعرفي

الدكتور عبد المنعم أحمد الدردير

الجزء الأول

عالم الكتب

دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي

الجزء الأول

الدكتور عبد المنعم أحمد الدردير
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

الناشر
عالم الكتب
٣٨ عبد الخالق ثروت القاهرة

عالم الكتب
نشر . توزيع . طباعة

❖ الإدارة :
16 شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : 3924626
فاكس : 002023939027

❖ المكتبة :
38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون : 3926401 - 3959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518

❖ الطبعة الأولى
1424 هـ -- 2004 م

❖ رقم الإيداع 15992/ 2003

❖ الترقيم الدولى I.S.B.N
977 - 232 – 380 -x

❖ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com

❖ البريد الإلكترونى : info@alamalkotob.com

بسم الله الرحمن الرحيم

نستعين

الا بذكر الله تطمئن القلوب

صدق الله العظيم

إهـــداء

إلى أساتذتي الأجلاء ...

إلى روح والدتي الطاهرة ...

إلى زوجتي وأبنائي ...

إلى طلاب البحث العلمي ...

إليهم جميعاً هذا الكتاب

فهرس المحتوى

الدراسة الأولى

الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية

المقدمة

يعد موضوع الذكاء من الموضوعات الأساسية المهمة التى يهتم المربون وعلماء النفس والاجتماع بدراستها والبحث فيها ، لما له من انعكاسات على الكثير من المجالات التربوية والاجتماعية التى تتصل ببرامج التعليم والمناهج والعلاقات الاجتماعية والسياسية بين الأفراد والشعوب .

فقد اهتم علماء النفس منذ مائة عام بوضع نظريات ومفاهيم فسرت الذكاء على أنه قدرة عقلية عامة (g) – شيئاً واحداً – تطغى على جميع اختبارات الذكاء مثل نظرية سبيرمان Spearman عام ١٩٠٤ ، ١٩٢٧ ؛ نظرية بينيه وسيمون Binet & Simon عام ١٩١٦ ونظرية تيرمان وميرل Terman & Merril عام ١٩٣٧ ؛ ونظرية بيرت Burt عام ١٩٤٠ ؛ ونظرية وكسلر Wechsler عام ١٩٥٨ وغيرها من النظريات .

أما فى نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات فالذكاء لم يتم دراسته مثلما كان عليه من قبل فقد ظهرت نظريات حديثة فى الذكاء حلت تدريجياً محل النظريات القديمة ومنها ما توصل إليه " فؤاد أبو حطب " (Abou-Hatab,2000) بعد سلسلة بحوث ودراسات متعددة قد تكون بدأت من عام ١٩٧٣ حتى عام ٢٠٠٠ ، قبل رحيله عن عالمنا إلى ثلاثة أنواع من الذكاء : الذكاء الموضوعى أو غير الشخصى Impersonal or objective intelligence ، الذكاء الاجتماعى (العلاقات بين الأشخاص) Interpersonal or social intelligence ؛ الذكاء الشخصى Intrapersonal or personal intelligence ؛ ونظرية روبرت ستيرنبرج R. Sternberg عام ١٩٨٥ التى قررت أن للذكاء ثلاثة جوانب : الجانب المكوناتى الذى يدل على التفكير التحليلى ، والجانب الخبراتى المرتبط بالتفكير الإبداعى والجانب السياقى المتضمن فى الشخص البارع Smart (فى : نادية بنا ، أحمد الشافعى ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٣٠-٣١) .

وظهـرت نظرية الذكاءات المتعددة The multiple intelligences theory عـلى يد هوارد جاردنر (Gardner,1983) التى فسرت الذكاء فى ضـوء سبعة أنواع من الذكاءات وهذه النظرية فتحت المجال لنظريات أخرى مـثل نظـرية الذكاء الوجدانى Emotional intelligence theory على يد " ريوفين بارون " Reuven Bar-On عـام ١٩٨٥ عندما اقتـرح مصطلح معامل الانفعالية Emotional Quotient وعرف الذكاء الوجدانى بأنه يظهر قدرتـنا عـلى الـتعامل بنجاح مع مشاعرنا ومع الآخرين ، وقام بإعداد قائمة خاصـة بقيـاس الذكـاء الوجـدانى (EQ-I) تـم نشرها فى عام ١٩٩٦ (In: Abi Samra, 2000) . وظهر الذكاء الوجدانى أيضاً على يد "سالوفى وماير" (Salovey & Mayer,1990) ، وأصبح مفهوم الذكاء الوجدانى أكثر اتساعاً وتداولاً على يد " دانييل جولمـان " Daniel Goleman الـذى ألف كـتابين عـن الذكـاء الوجـدانى عـام ١٩٩٥ ، ١٩٩٨ حيـث أكـد فى كتابه الأول " أن معامل الذكاء IQ يسهم بنسبة ٢٠ % فقط من العوامل التى تحـدد الـنجاح فى الحياة ، تاركاً ٨٠ % لعوامل أخرى غير عقلية ... كما أن الغالـبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميزة فى المجتمع لم يحدد معامل الذكـاء تميزهم هذا ، بل لعوامل أخرى كثيرة تتدرج من الطبقة الاجتماعية إلى الحـظ " (فى : ليلى الجبالى ٢٠٠٠ ، ص ٥٥) . فالنجاح لا يتوقف فقط على الذكـاء العـام ، إنمـا يـتوقف على ذكاءات متعددة والقدرة على التحكم فى الانفعالات والمهارات الشخصية (Abi Samra, 2000) .

فنظريات الذكاء تطورت عما كانت عليه منذ أكثر من مائة عام ، حيث تـم تصـنيف الذكـاء إلى ذكـاءات أكاديميـة ، يتم قياسها عن طريق معامل الذكاء IQ بواسطة اختبارات الذكاء التقليدية ، وذكاءات غير أكاديمية أو غير معـرفية ، والـتى مـنها الذكـاء الاجـتماعى والذكـاء العمـلى والذكـاء الوجدانى (Rau, 2001) .

وقد جذب مفهوم الذكاء الوجدانى اهتمام العديد من الأوساط العالمية فى نهايـة القـرن العشـرين ، عـندما مرت المجتمعات بمشكلات ثقافية وعرقية وعنصرية (Pfeiffer,2001) . ونتيجة لذلك فقد تم عرضه فى بعض المؤلفات وعـلى شبكة الاتصال العالمية Internet لمعرفة كيف يتعامل الباحثون معه وكيفية ربطه ببعض المتغيرات (Abi Samra, 2000) .

فالذكـاء الوجـدانى يعـنى القـدرة على فهم وتقييم وإدارة انفعالاتنا وانفعـالات الآخرين ، وهو يمثل مع معامل الذكاء IQ شكل متكامل من ذكائنا العـام ، فبيـنما يحتاج الناس إلى قدر من معامل الذكاء لكى يتصرفوا بطريقة جيدة ، فإن الذكاء الوجدانى هو الذى يميز القواد البارزون والفرق والمنظمات المختلفة عن غيرهم (Bourey & Miller, 2001) .

ويـتكون الذكاء الوجدانى من الذكاء الشخصى والذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعى) Intrapersonal and interpersonal intelligence فالذكـاء الشخصى يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والأحداث التى تواجهنا ، أما الذكاء بين الأشخاص فيجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر (Foote, 2001) .

نـتيجة لأن مفهوم الذكاء الوجدانى مفهوم حديث فى التراث السيكولوجى فقد اهتمت البحوث والدراسات الأجنبية (سيأتى ذكرها) بدراسة مدى ارتباطه بالمجـال المعرفى من الشخصية (المتغيرات العقلية) ومدى ارتباطه بالمجال الانفعـالى مـن الشخصية (سمات الشخصية) ، وذلك لتحديد مفهومه تحديداً دقيقـاً ، ولإعـداد المقـاييس المقتـنة لقياسـه وتقديـره تقديـراً كميـاً ولـلـتأكد مـن اسـتقلاليته جـزئياً أو كلياً عن غيره من خصائص الشخصية الأخرى (Mayer & Salovey, 1997) .

مشكلة الدراسة :

يُعــد الذكـــاء الوجــدانى من المفاهيم الحديثة التى ظهرت فى التراث الســيكولوجى ، وقد حظى باهتمام الباحثين الغربيين ، لتحديد مفهومه ولإعداد المقـــاييس المقتـــنة لقياســـه ، وقــد انقسم الباحثون المهتمون بدراسته إلى فــريقين : فــريق يــرى أن الذكاء الوجدانى يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ومنفصل عن سمات الشخصية المزاجية

(Salovey, & Mayer, 1990, 1997 ؛ Flanagan, et al., 1997 ؛ Epstein, 1999)

والفــريق الــثانى يــرى أن الذكاء الوجدانى يتكون من مجموعة من الكفـــاءات الشخصـــية والاجتماعية (الكفاءات الوجدانية) ، وغير مستقل عن سمات الشخصية المزاجية

(Bar-On, 1996; Goleman, 1995, 1998; Dulewicz & Herbert, 1996;Dulewicz&Higgs,1999; Murensk,2000;Bourey&Miller,2001; Lindley, 2001; Roberts, & et al., 2002)

ونتيجة لذلك فقد اهتمت بعض البحوث والدراسات بدراسة علاقة الذكاء الوجـــدانى بـــبعض المتغيرات المعرفية (العقلية) ، ومنها : دراستا " ماير " وزملائه (Mayer & et al., 1999, 2000a) اللتان توصلتا إلى وجود علاقة دالـــة بين الذكاء الوجدانى والذكاء اللفظى (اللغوى) بينما لا توجد علاقة دالة بيـــن الذكـــاء الوجـــدانى والذكـــاء المكـــانى ، دراســـة " أشـــتون " وزملائه (Ashton & et al., 2000) التى توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الانفتاح العقلى والذكاء المرن (اللفظى) ، بينما لا توجد علاقة دالة مع الذكاء المتشكل (الجـــانب الـــتجريدى من الذكاء) ، ودراسة " ماير " (Mayer,2001) التى توصـــلت إلى وجـــود علاقـــة دالـــة بين الذكاء الوجدانى والذكاء الاجتماعى ، ودراســـة " وايتازويســـكى " (Woitaszewski,2001) التى توصلت إلى أن الذكـــاء الوجـــدانى لا يســـهم إســـهاماً دالاً فى النجاحات الاجتماعية (الذكاء الاجـــتماعى) ، ودراسة " نادية بنا ، أحمد الشافعى " (٢٠٠٢) التى توصلت

إلى أنـــه لا توجـد علاقـــة دالة بين الذكاء الفعال (الذكاء الوجدانى) والذكاء المجرد ، وتوصلت دراسة " لندايو ، ويسلر " (landau & weissler,1998) و دراســـة " اتاشتينى " (Batastini,2000) إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجــدانى والـــتفكير الابتكارى . ودراسة " ميورينسك " (Murensk,2000) التى توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والتفكير الناقد ، ودراسة " أبى سمرا " (Abi Samra, 2000) التى توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الدراسى .

وهـــناك بعـــض الـــبحوث والدراسات قد اهتمت بدراسة علاقة الذكاء الوجـــدانى بـــبعض المـــتغيرات المـــزاجية (سمات الشخصية) منها : دراسة " ديولكس وهيربرت " Dulewicz & Herbert عام ١٩٩٦ التى توصلت إلى ست كفاءات وجدانية (الحساسية ، المرونة ، التأثير والقابلية للتكيف ، الحسم والـــتوكيدية ، الطاقـــة والاســـتقامة ، والقيادة) تميز بين المدراء المتميزين فى أعمالهم عن بقية المدراء

(فى : عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٢٩ – ٣٠) .

ودراسة " ماير " وزملائه .Mayer & et al عام ١٩٩٩ التى توصلت إلى وجـــود علاقـــة موجبة دالة بين الذكاء الوجدانى وبعض عوامل الشخصية 16PF (الحساســـية ، الاســـتدلال ، الانفتاح) ، وعلاقة سالبة دالة مع سمة الحـــذر وســـمة الاعـــتماد عـــلى الـــذات ، بيـــنما لا توجـــد علاقات دالة مع عوامـــل الشخصـــية الأخرى (In: Ciarrochi & et al., 2000) ، واتفقت دراســـة " روبـــرتس " وزملائه (Roberts & et al., 2002) مع دراسة " ميورينســـك " (Murensk,2000) عـــلى وجـــود علاقـــة دالة بين الذكاء الوجـــدانى وعوامل الشخصية الكبرى (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح على الخبرة ، المقبولية ، الضمير الحى) ، ودراسة " ليندلى " (Lindley, 2001) الـــتى توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى وسمات الشخصية :

الانبساطية ، العصابية ، كفاية الذات ، تقدير الذات ، التفاؤل ، وجهة الضبط ، القدرة على التكيف .

يلاحـــظ ممــا سبق اهتمام البحوث والدراسات الأجنبية بدراسة علاقة الذكـــاء الوجـــدانى بالمجـــال المعـــرفى من الشخصية (المتغيرات العقلية) ، وعلاقـــته بالمجال الانفعالى من الشخصية (سمات الشخصية المزاجية) نظراً لوجود خلاف بين الباحثين المهتمين بدراسته حول ما إذا كان الذكاء الوجدانى قدرات معرفية أم أنه مجموعة من سمات الشخصية

. (Mayer & Salovey, 1997)

وفى مقـــابل ذلك اهتم بعض الباحثين العرب بإصدار بعض الكتب التى تتناول الجوانب النظرية لمفهوم الذكاء الوجدانى وتطبيقاته التربوية [1] وبعض المقـــالات الـــنظرية [2] واهـــتمامهم بترجمة كتاب الذكاء الوجدانى [3] لدانييل جولمان ١٩٩٥ ، كما اهتم بعضهم بإعداد مقاييس للذكاء الوجدانى [4] .

ولا شـــك أن هذه الكتب والمقالات النظرية والمقاييس أفادت فى تزويد فهم الباحثين عن الذكاء الوجدانى ، لأنه مفهوم حديث فى التراث السيكولوجى

، عـــلاء الديـــن كفافى (٢٠٠٠) : النذكاء الوجدانى . القاهرة : دار قباء للنشر

ود الخضر (٢٠٠٢) : "الذكاء الوجدانى . . هل هو مفهوم جديد ؟" . مجلة دراسات نفسية ، ج (١٢) ، ع (١) ص ص ٥ – ٤٥

(٣) جولمـــان ، دانييـــل (١٩٩٥) : الذكاء العاطفى . ترجمة : ليلى الجبالى ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، ع (٢٦٢)

– جولمان ، دانييل (١٩٩٥) : ذكاء المشاعر . ترجمة : هشام الحناوى ، القاهرة : هلا للنشر والتوزيع .

(٤) صـــفاء يوســف الأعسر (١٩٩٨) : مقياس السلوك الوجدانى . القاهرة : منشورات مركز تنمية الإمكانات البشرية بكلية البنات ، جامعة عين شمس .

– فـــاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨) : " الذكاء الانفعالى مفهومه وقياسه " . مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع (٣٨) ، ص ص ٣ – ٣١

– رشـــدى فـــام منصـــور ، مـــاجى وليم يوسف ، أحمد حسين الشافعى (٢٠٠٢) : مقياس الذكاء الفعال القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية

كمـــا أنــــه فى باكورة حياته ، كما فتحت هذه الإصدارات المجال لدراسة الذكاء الوجـــدانى فى البيئة العربية ، وعلى الرغم من هذا الاهتمام من قبل الباحثين العـــرب إلا أنه لا توجد – فى حدود علم الباحث – دراسة تناولت علاقة الذكاء الوجـــدانى ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية لتحديد موقع الذكاء الوجدانى مـــن المجـــالين المعرفى والانفعالى من شخصية الفرد ، ولمعرفة مدى اختلاف الذكـــاء الوجـــدانى باختلاف كل من نوع الأفراد (ذكور، إناث) وتخصصاتهم (علمى ، أدبى) .

ومـــن هـــنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية فى دراسة الذكاء الوجدانى لـــدى طـــلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية فى البيئة العربية من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية :

١- هـــل يختلف الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع (طلبة ، طالـــبات) والتخصص (علمى ، أدبى) ؟ وما مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص على الذكاء الوجدانى ؟ .

٢- هـــل توجـــد علاقات دالة إحصائياً بين الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة والمـــتغيرات المعـــرفية : الذكاءات المتعددة ، التفكير الابتكارى ، التفكير الناقد ؟ وما مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للذكاء الوجدانى على المتغيرات السابقة ؟ .

٣- هـــل توجـــد علاقات دالة إحصائياً بين الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة وكـــل سمة من سمات الشخصية الستة عشر (16PF) ؟ وما مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للذكاء الوجدانى على السمات السابقة ؟ .

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها :

١- الكشـــف عـــن علاقـــة الذكـــاء الوجدانى بالمتغيرات المعرفية والمزاجية موضـــوع الدراســـة الحالية وبالتالى تسهم هذه الدراسة فى تحديد موقع

الذكــاء الوجــدانى فى المجـال المعــرفى ، أم فى المجــال الانفعالى من الشخصــية ، نظــراً لاخــتلاف بعــض الباحثين فى تحديد مفهوم الذكاء الوجــدانى ، كمــا أن هــذه الدراســة تــلقى الضوء على نتائج البحوث والدراســات الأجنبية المرتبطة بعلاقة الذكاء الوجدانى بكل من المتغيرات المعــرفية والمزاجية فى البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية على وجــه الخصــوص ، وتُعــد هذه الدراسة إضافة علمية جديدة إلى التراث السيكولوجى فى مجال الذكاء الوجدانى فى البيئة العربية .

٢- نظــراً لأن مفهوم الذكاء الوجدانى ومفهوم الذكاءات المتعددة من المفاهيم الــتى ظهــرت حديثاً فى التراث السيكولوجى ، فهذا يتطلب إعداد مقاييس مقتــنة لقياسها وتقديرها أسوة بمقاييس الذكاء التقليدية ، لذا تكمن أهمية الدراســة الحاليــة فى إعدادهــا مقياسين أحدهما لقياس الذكاء الوجدانى والثانى لقياس الذكاءات المتعددة فى البيئة العربية التى تفتقر إلى مثل هذه الأنواع من المقاييس – فى حدود علم الباحث – يمكن الاستفادة منهما فى إجــراء المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية فى البيئة العربية ، كما تسمح هذه المقاييس لطلاب عينة الدراسة (معلمى المستقبل) بأن ينموا الــوعى عــن ذكاءاتهم و أن ينقلوا هذه الخبرة إلى تلاميذهم ، فقد ذكر " بوون " وزملاؤه (Bowen & et al., 1997) أن فهم المعلمين للذكاءات المــتعددة ، يجعــلهم يطورون الاستراتيجيات التى تساعدهم على تحقيق الأهــداف وتطويــر اســتراتيجيات التعــلم الشخصــية ، وممارســة الــتفكير الإيجــابى واكتشــاف الميول والاتجاهات وتنمية تأكيد الذات من خــلال الأنشــطة والمــنهج الدراســى . ويــرى " جاردنــر " (Gardner, 1991, p. 135) أن معــرفة الفرد بذكاءاته المتعددة تجعله عــلى وعى ذاتى بمــا لديــه مــن قدرات ، تتصف بالقوة وقدرات تتطلب تدعيــم أو تحفيــز ، كمــا يمكــن أن تســتفيد من هذه المقاييس مجالات

كثيرة تتطلب الذكاء الوجدانى وبعض الذكاءات مثل العلاج النفسى ، والعمل الاجتماعى ، التدريس ، الكتابات الإبداعية وقيادة المنظمات (Kelly & Moon, 1998) .

٣- دراسة الذكاء الوجدانى نظراً لأن مواجهة التغيرات الاقتصادية والصحية والثقافية والسياسية والبيئية ، لا تتطلب فقط امتلاك الأفراد مجموعة من القدرات العقلية ، ولكن أيضاً بعض المهارات الانفعالية والاجتماعية اللازمة لتنمية المهارات الشخصية والتعامل بكفاءة مع الآخرين (Pfeiffer, 2000) . كما أن بحوث ودراسات الذكاء الوجدانى يمكن أن يستفيد منها أى فرد لكى يزيد من وعيه بذاته وتحكمه وإدارته لانفعالاته الحياتية ، لكى يختار عن قصد استجابات معينة تساعده على الاستفادة من المواقف بأفضل صورة ممكنة (Zipple, 2000) .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

١- مدى اختلاف الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع (طلبة ، طالبات) والتخصص (علمى ، أدبى) ، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص على الذكاء الوجدانى .

٢- علاقة الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة بكل من المتغيرات المعرفية : الذكاءات المتعددة ، التفكير الابتكارى ، التفكير الناقد ، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للذكاء الوجدانى على المتغيرات السابقة .

٣- علاقة الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة بكل سمة من سمات الشخصية الستة عشر (16 PF) ، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للذكاء الوجدانى على هذه السمات .

حدود الدراسة :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتى بلغ قوامها فى صورتها النهائية ١٤٧ طالباً وطالبة ، من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى من الأقسام العلمية والأدبية خلال العام الجامعى ٢٠٠١ – ٢٠٠٢ م ، والذين تتراوح أعمارهم فيما بين ٢٠ – ٢٣ سنة .

مصطلحات الدراسة

١- الذكاء الوجدانى *Emotional intelligence (EI)*

ظهر مصطلح الذكاء الوجدانى فى بداية الأمر على يد R. Bar-On فى عام ١٩٨٥ عندما اقترح معامل الانفعالية (EQ) وقد عرف الذكاء الوجدانى بأنه يظهر قدراتنا على التعامل بنجاح مع مشاعرنا ومع الآخرين وقام بتصميم اختبار لقياس الذكاء الوجدانى

Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) ، يُعد أول اختبار من هذا النوع تم نشره عام ١٩٩٦ (In: Abi Samra, 2000) .

وهذا الاختبار من نوع التقرير الذاتى الذى يقيس الذكاء الوجدانى من خلال خمسة أبعاد هى :

أ – داخل الشخص Intrapersonal (الوعى بالذات ، التوكيدية ، تقدير الذات، تحقيق الذات ، الاستقلالية) .

ب- بين الشخص والغير Interpersonal (التعاطف ، العلاقات بين الأشخاص ، المسئولية الاجتماعية) .

ج- القدرة على التكيف Adaptability (تحمل الضغوط ، التحكم فى الاندفاعات) .

د- إدارة الضغوط Stress Management (حل المشكلات ، المرونة ، تجريب الواقع reality testing) .

هـ- المزاج العام General Mood (السعادة ، التفاؤل)

. (In: Mayer, & Salovey, 1997)

ثم ظهر مصطلح الذكاء الوجداني أيضاً على يد الباحثين " سالوفي وماير " (Salovey & Mayer, 1990) وعرفا الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات التي تسهم في التعبير والتقدير الدقيق والتنظيم الفعال للانفعالات داخل الفرد نفسه وتجاه الآخرين المحيطين به ، كما أنه يتضمن القدرة على استخدام المشاعر في حفز الدافعية الذاتية للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة في ضوء خمسة أبعاد أساسية للكفاءة الوجدانية هي :

أ - الوعي الانفعالي بالذات Emotional self-awareness : أي أن يعرف الفرد ويفهم مشاعره وأسبابها .

ب- معالجة الانفعالات Handling emotions : أن يظهر الفرد الاختيارات المناسبة لإدارة الضغوط وتغيير المشاعر أكثر مما هي عليه .

ج- دافعية الذات Self-motivation : وتتضمن التفكير والتخطيط وحل المشكلات ، بواسطة التحكم في الاندفاعات ومقاومة الإحباطات وتحمل الغموض ، وتأجيل الاشباع للوصول إلى الهدف .

د- التعاطف Empathy : أي معرفة وفهم مشاعر الآخرين .

هـ- المهارات الاجتماعية Social skills : وتتضمن ضبط الانفعالات في العلاقات مع الآخرين ، والتفاعل المنسجم معهم والحساسية تجاه احتياجاتهم ، ورغباتهم والقدرة على الاستماع لهم والتخفيف من مشاعرهم .

واستمرت جهود الباحثين السابقين فى البحث عن الذكاء الوجدانى لوضع نموذج عام له نظراً لأن نظريتهم السابقة لم تتوصل إلى نموذج عام للذكاء الوجدانى فقدما مقالاً بعنوان ماهية الذكاء الوجدانى (Mayer & Salover, 1997) واتخذا من تعريف الذكاء بأنه " مجموعة من القدرات المعرفية تسمح لنا باكتساب المعرفة والتعلم وحل المشكلات " أساساً فى تعريفهما للذكاء الوجدانى بأنه القدرة على إدراك الانفعالات والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية والقدرة على تنظيم الانفعالات لتدعيم الترقى الانفعالى والعقلى وسمى نموذجهما بنموذج القدرة The ability model of EI والذى يتكون من أربعة أبعاد هى :

أ- التعرف على الانفعالات Identifying emotions : أى قدرة الفرد على معرفة انفعالاته ، وقدرته على تمييز مشاعره ومشاعر الآخرين المحيطين به .

ب- استخدام الانفعالات فى تسهيل عملية التفكير Using emotions to facilitate thought وتسمى أيضاً المساعدة الانفعالية للتفكير Emotional facilitation of thought أو استيعاب الانفعالات Assimilating emotions ويقصد بذلك قدرة الفرد على توليد انفعالات ومعرفة سبب هذه الانفعالات .

ج- فهم الانفعالات Understanding emotions : أى القدرة على فهم الانفعالات المعقدة والسلاسل Chains الانفعالية وكيفية انتقال الانفعالات من مرحلة إلى مرحلة أخرى .

د- إدارة الانفعالات Managing emotions : وهى قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين .

وذكر الباحثان السابقان أن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام هى : العاطفة أو الانفعـــال Affect / Emotion ، المعــرفة أو الــتفكير Cognition / Thinking ، الإرادة أو الدافعيـــة Volition / Motivation ، فالذكـــاء الوجــدانى يــتكون من العاطفة مع المعرفةوالانفعال مع الذكاء ، وبالتالى فإن الذكـــاء الوجـــدانى هـــو القدرة على استخدام انفعالاتنا فى مساعدتنا على حل مشاكلنا ، والقدرة على أن نعيش حياه أكثر فاعلية ، فالرأس تعمل مع القلب . وقـــام الباحثان بإعداد مقياساً لقياس الذكاء الوجدانى أطلق عليه مقياس الذكاء الوجــدانى مـــتعدد العوامـــل (MEIS) ، يقيـــس الإدراك والمســـاعدة والفهم والإدارة . وقـــد توصل " ماير " وزملاؤه (Mayer & et al., in press) إلى أن إدارة الانفعـــالات وفهـــم الانفعـــالات يرتبطان بالذكاء العام وأن الذكاء الوجـــدانى قدرة عامة يزيد بزيادة العمر الزمنى . وقد عرف " ماير " وزملاؤه (Mayer & et al., 2000b) الذكـــاء الوجدانى فى ضوء ثلاثة مصطلحات : المصطلح الأول as Zeitgeist ويعنى أنه تفكيرى (عقلى) Intellectual ، والثانى as Personality ويعنى أنه مجموعة من سمات الشخصية ، والثالث as A standard intelligence ويعـــنى أنـــه مجموعة من القدرات العقلية واتخذ الباحثون التعريف الثالث أساساً فى دراساتهم للذكاء الوجدانى .

ويـــتفق بعض الباحثين مع ما توصل إليه " ماير وسالوفى " بأن الذكاء الوجـــدانى يـــتكون مـــن مجموعـــة من القدرات العقلية ، فقد ذكر " فلانجان " وآخـــرون (Flanagan & et al., 1997) أن الذكـــاء الوجـــدانى يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ترتبط فيما بينها ، ومن أمثلة هذه القدرات العقلية ما يقيسها مقياس " وكسلر " للذكاء . ويـــرى " إبشتاين " (Epstein, 1999) أن الذكـــاء الوجـــدانى يتضمن مجموعة من القدرات العقلية التى تساعد الفرد عـــلى معـــرفة وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين ، وبصورة أساسية فإن الذكاء الوجـــدانى يوجه القدرة لضبط وتنظيم المشاعر ، وهو يتضمن جانبين : الأول

يتضمن الفهم الذهنى للانفعال (العاطفة) ، والآخر يتضمن تأثير الانفعال فى الجانب الذهنى لإظهار الخطط والأفكار الإبداعية ، والذكاء الوجدانى مستقل وغير معتمد على الحالة الانفعالية لدى الفرد فقد يكون الفرد مكتئباً ولكنه لديه ذكاء وجدانى مرتفع .

وقد عرف " فاروق عثمان ، محمد رزق " (١٩٩٨) الذكاء الانفعالى بأنه يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح ، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم فى علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية ، تساعد الفرد على الترقى العقلى والانفعالى والمهنى وتعلم المزيد من المهارات الاجتماعية للحياة فى ضوء خمسة أبعاد أساسية للذكاء الانفعالى هى : المعرفة الانفعالية ، إدارة الانفعالات ، تنظيم الانفعالات ، التعاطف ، التواصل .

ويتفق بعض الباحثين مع ما توصل إليه R. Bar-On عام ١٩٩٦ بأن الذكاء الوجدانى يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية (الوجدانية) ، وفى مقدمة هؤلاء الباحثين " دانييل جولمان " D. Goleman الذى قام بتأليف كتاباً عن الذكاء الوجدانى عام ١٩٩٥ قال فيه أن فهمه للذكاء الوجدانى مبنى على مفهوم " هوارد جاردنر " H.Gardner عام ١٩٨٣ للذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصى Intrapersonal intelligence والذكاء بين الشخص والغير (الذكاء الاجتماعى) Interpersonal intelligence وأعد نموذجاً للذكاء الوجدانى يتكون من خمسة أبعاد هى :

أ- الوعى بالذات : هو أساس الثقة بالنفس ، فنحن فى حاجة دائماً لنعرف أوجه القوة لدينا وكذلك أوجه القصور ، ونتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراتنا . فالوعى بالذات باختصار هو الوعى بمشاعرنا

وانفعالاتـــنا أو عواطفنا ، وكذلك الوعى بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات .

ب- معالجـــة الجوانـــب الوجدانيـــة : أن نعـــرف كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التى تؤذينا وتزعجنا وهذه المعالجة هى أساس الذكاء الوجدانى .

ج- الدافعيـــة : الـــتقدم والســـعى نحـــو دوافعنا هو العنصر الثالث للذكاء الوجدانى ، إن الأمل مكون أساسى فى الدافعية ، أن يكون لدينا هدف وأن نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه ، أن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعى .

د- المهارات الاجتماعية : قدرتنا على التفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية (فى : صفاء الأعسر ، علاء كفافى ٢٠٠٠ ، ص ص ٦٦-٧٠) .

ويقصد " جولمان " بالذكاء الوجدانى بأن نكون قادرين على التحكم فى نزعاتنا ونزواتنا وأن نقرأ ونفهم مشاعر الآخرين الدفينة ، ونتعامل بمرونة فى علاقاتـــنا مـــع الآخـــرين . أو كما يقول أرسطو " تلك المهارة النادرة على أن نغضـــب مـــن الشـــخص المناسب بالقدر المناسب فى الوقت المناسب وللهدف المناسب " . هذا النموذج لمعنى أن يكون الفرد "ذكياً" يضع العواطف فى بؤرة القدرات الشخصية فى التعامل مع الحياة

(فى : ليلى الجبالى ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣) .

واســـتمر جولمان فى دراسة الذكاء الوجدانى فأصدر كتاباً ثانياً بعنوان العمل مع الذكاء الوجدانى **Working with emotional intelligence** عام ١٩٩٨ عرف الذكاء الوجدانى فى هذا الكتاب بأنه القدرة على معرفة مشاعرنا ومشـــاعر الآخـــرين ، وحفز دافعيتنا ومعالجة انفعالاتنا جيداً داخل أنفسنا وفى علاقاتـــنا مـــع الآخرين ، وقدم فيه نموذجاً للذكاء الوجدانى يتضمن الكفاءات التالية **(Goleman, 1999)** :

١ – الكفـــاءة الشخصية Personal competence وتتضمن الكفـــاءات التالية :

أ – الوعى بالذات Self-Awareness ويتضمن الكفاءات التالية :

(١) الوعى الانفعالى Emotional awareness .

(٢) الدقة فى تقدير الذات Accurate self-assessment .

(٣) الثقة فى الذات (الثقة بالنفس) Self-confidence .

ب – تنظيم الذات Self-Regulation ويتضمن الكفاءات التالية :

(١) التحكم أو الضبط الذاتى Self-control .

(٢) الجدارة بالثقة (الموثوقية) Trustworthiness .

(٣) الضمير الحى (يقظة الضمير) Conscientiousness .

(٤) القدرة على التكيف Adaptability .

(٥) التجديد Innovation .

جـ _ الدافعية Motivation وتتضمن الكفاءات التالية :

(١) الدافع للإنجاز أو التحصيل Achievement drive .

(٢) الالتزام بالوعود والتعهدات Commitment .

(٣) المبادرة Initiative .

(٤) التفاؤل Optimism .

٢ – الكفـــاءة الاجتماعيـــة Social competence وتتضمـــن الكفـــاءات التالية :

أ – التعاطف Empathy ويتضمن الكفاءات التالية :

(١) فهم الآخرين Understanding others .

(٢) تطويـــر الآخـــرين Developing others (الإحســـاس بتطوير حاجات الآخرين وتدعيم قدراتهم) .

(٣) تقديم المساعدة Service orientation .

(٤) تنوع الفاعلية Leveraging diversity .

(٥) الوعى السياسى Political awareness.

ب – المهارات الاجتماعية Social skills وتتضمن الكفاءات التالية :

(١) التأثير Influence .

(٢) الاتصال communication .

(٣) إدارة الصراع أو النزاع Conflict management .

(٤) القيادة Leadership .

(٥) تحفيز التغيير Change catalyst .

(٦) بناء الروابط Building bonds .

(٧) التنسيق والتعاون Collaboration and cooperation .

(٨) قدرات أو إمكانات الفريق Team capabilities .

ويذكر " بويورى وميلر " (Bourey & Miller, 2001) أن الناس مرتفعى الذكاء الوجدانى أكثر مرونة وانفتاحاً وتقمصاً عاطفياً تجاه الآخرين ، ولديهم إحساس كبير بالمسئولية الاجتماعية ، وأكثر مهارة فى فهم انفعالاتهم الشخصية ، وهذه الكفاءات الانفعالية تُعد مفتاح النجاح فى العمل ، كما أن الوعى بالذات وهو أحد المكونات المهمة فى الذكاء الوجدانى يجعلنا نحسّن أنفسنا وإرادتنا خاصة فى أوقات الأزمات .

ويذكر " إلياس وويسبرج " (Elias & Weissberg, 2000) مجموعة من المهارات الاجتماعية والانفعالية ضرورية للنجاح فى الحياة هى : التواصل بكفاءة ، التحكم فى الذات والتعبير المناسب عن المشاعر ، التفاؤل والوعى بالذات ، القدرة على حل المشكلات ، القدرة على التعامل مع الآخرين ، القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة فى أداء الأعمال .

وتوصلت دراسة " جيرى " (Geery, 1997) إلى أن مديرى المدارس مرتفعى الذكاء الوجدانى يتميزون باستخدام المعرفة للحفاظ على

الهـــدوء والـــتحكم فى الانفعـــالات ، الـــتفاؤل ، حل المشكلات بهدوء وتروى فهـم انفعـــالات الآخـــرين لمـــنع تصـــعيد المنازعات ، بناء روابط الثقة مع الآخرين .

وعـــــرف " ديولكـــس وهيكس " Dulewicz & Higgs عام ١٩٩٩ الذكـــاء الوجدانى بأنه يشير إلى " معرفة مشاعرك ، وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداءوتحقيق الأهداف التنظيمية ، مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخـــرين مما يؤدى إلى علاقة ناجحة معهم " فى ضوء خمسة مكونات للذكاء الوجدانى هى :

أ - الـــوعى بـــالذات (معرفة الفرد لمشاعره ، واستخدامها فى اتخاذ قرارات جيدة) .

ب- تنظيم الذات (إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات) .

ج - حفز الذات (استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته العميقة من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه) .

د - الـــتعاطف (الإحســـاس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها وعلى إدارة نزاع وانفعالات الآخرين) .

هـــ- المهارات الاجتماعية (قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين ، مـــن خـــلال علاقـــته معهـــم ، وإظهـــار الحب والاهتمام لهم ، واستخدام مهـــارات الإقـــناع والـــتفاوض وبـــناء الـــثقة ، وتكويـــن شبكة علاقات ناجحة ، والعمل ضمن فريق عمل بصورة فاعلة)

وقام الباحثان بعمل استبانة لقياس الذكاء الوجدانى تتكون من ٦٩ بنداً موزعـــة عـــلى الأبعـــاد : الـــوعى بـــالذات ، المـــرونة الوجدانية ، الدافعية الحساسية ، التأثير فى الآخرين ، الحسم والالتزام بالتعهدات

(فى : عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٢٩ – ٣٠) .

وقد وضـع " أيمن صـواف " Ayman Sawaf نموذجـاً للذكـاء الوجدانى يتكون من أربعة أبعاد هى :

أ – المعـرفـة الانفعـالية Emotional literacy : وتتضمن تنميـة مجموعـة مـن المفـردات Vocabulary المفيدة للمعرفة الانفعالية لـتمييز وتقييـم واحـترام المعـرفة الخاصـة بالمشـاعر ، وتسهم كـل من الأمانة الانفعالية Emotional honesty ، الطاقة لانفعالية Emotional energy والـتغذية الـراجعة الانفعاليـة Emotional feedback والحدس العملـى Practical intuition فى المعـرفة الانفعالية .

ب – الاسـتعداد (التهيؤ) الانفعالى Emotional fitness : وتُعد الثقة Trust المفـتاح للسـمات المتعلقة بالاستعداد الانفعالى التى تتضمن الجـدارة بالثقة (الموثوقية) Authenticity ، المرونة ، التجديد ، السـخط أو الاسـتياء بطريقة بناءة Constructive discontent ، وهذه السمات تظهر القيم الشخصية والمشاعر التى تحفزنا .

والمعـرفة الانفعالية والاستعداد الانفعالى يتعاملان بشكل أكثر اتسـاعاً مع الذكاء الوجدانى لأنهما يعملان على تدعيم القوة المنشطة للذكاء الوجدانى فى ظروف متعددة .

ج – العمـق الانفعالى Emotional depth : وهـو يتصـل بالأعمال التالية : الدعوة إلى جوهر شخصيتك ، تحديد وتحسين الغرض والجهد المـتميز الـذى يحـدد مصـيرك ، الالـتزام بالـتعهد ، والدافعيـة والمـبادرة والضـمير والمسئولية والاستقامة وزيادة تأثيرك بعيداً عن سلطتك .

د – التحويل (التغيير) الانفعالى Emotional alchemy : ويعنـى الـتحول مـن الأسوأ إلى الأفضل ، فهو يتضمن خليط من القوى التى

تمكــن من اكتشاف الفرص الإبداعية وتغيير الأفكار السيئة إلى أخرى حسنة (In: Cooper, 1997) .

يلاحظ من خلال عرض مفهوم الذكاء الوجدانى ومكوناته أن الباحثين اختــلفوا فى تحديد مفهومه ، فمنهم من عرف الذكاء الوجدانى فى ضوء عدد مــن القدرات العقلية ، ومنهم من عرفه فى ضوء عدد من الكفاءات الشخصية والاجــتماعية (الكفــاءات الوجدانية) ، ونظراً لأن الذكاء الوجدانى مازال فى بــاكورة حياتــه ، لــذا فإن كل من التعريفات والنماذج السابقة ضرورية حتى نســتطيع أن نكــون نظــرة متكاملة عن الذكاء الوجدانى ، فالقدرة على إدراك الــذات وتنظيمها ومعرفة وفهم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين ، قد يؤدى إلى ظهــور كفــاءات وجدانية مهمة لترقية النمو العقلى والمهنى لدى الفرد . وبالنظر إلى النماذج التى فسرت مفهوم الذكاء الوجدانى نجدها قد تكون متفقة عــلى بعديــن أساســين لــلذكاء الوجــدانى ، أحدهمــا داخــل الشــخص Intrapersonal (الــوعى ومعــرفة الــذات وفهــم وتقدير الذات ومعالجة الانفعــالات وتــنظيمها ودافعيــة الذات) ، والبعد الثانى بين الشخص والغير Interpersonal (التعاطف ، المهارات الاجتماعية) .

وتتبنى الدراسة الحالية نموذج " جولمان " للذكاء الوجدانى عام ١٩٩٨ والــذى ســبق عرضــه ، وبالتالى يمكن تعريف الذكاء الوجدانى فى الدراسة الحالية بأنه : " قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وأسبابها وقدرته على التعبير عــنها وقدرتــه عــلى ربــط مشاعره بما يفكر فيه ، وقدرته على تقدير ذاته باكتشــاف جوانب القوة والضعف فيها ، وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه ، والثقة فى ذاته وإمكاناتها ، وقدرته على ضبط انفعالاته والتحكم فيها ، وقدرته عــلى تغيير انفعالاته بسرعة وبسهولة عندما تتغير الظروف (مرونة الذات) وقدرتــه عــلى تــنظيم حالته المزاجية وقدرته على التكيف والتجديد والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة ، وقدرته على تحمل الضغوط والإحباط لإنجاز الأعمال

والـتفاؤل والرغـبة فى الـتفوق ، وحساسـيته فى معرفة واكتشاف انفعالات ومشـاعر الآخـرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم والاستماع إلى مشاكلهم والسـعى إلى حـلها والحساسية تجاه متطلباتهم ، وقدرته على تكوين علاقات ناجحـة مـع الآخـرين وفهمهـم والاتصال بهم ، والتأثير فيهم بتطوير بعض سلوكياتهم وتدعيم قدراتهم وحل الخلافات والمنازعات بينهم باستخدام مهارتى الإقناع والتفاوض ، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح ، والعمل بصورة فاعـلة مع فريق عمل متميز " . وهذا ما يقيسه مقياس الذكاء الوجدانى المعد فى الدراسة الحالية فى ضوء أبعاد نموذج جولمان وهى :

١- الـوعى بالذات : ويتضمن معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها ، وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه ، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه ، والثقة فى ذاته وإمكاناتها .

٢- تـنظيم الذات : ويتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها ، وقدرتـه على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف ، وقدرته على تـنظيم انفعالاتـه وتوليـد انفعالات وأفكار جديدة تساعده على التفكير الجيـد ، وقدرته على التكيف مع الأحداث الجارية ، وقدرته على الاتزان والهـدوء حـتى فى الظـروف الصعبة ، وقدرته على التجديد والتغيير والابـتكار لمواجهـة متطلبات الحياة ، وقدرته على أن يكون جدير بثقة الآخرين .

٣- الدافعيـة : وتتضمن دافعية الفرد للإنجاز أو التحصيل والمثابرة وتحمل الضـغوط والإحـباط فى سـبيل إنجـاز الأعمـال ، والتفاؤل والتحدى والمخاطـرة المحسوبة والعمل المتواصل دون ملل أو إجهاد ، والتزامه بـالوعود والتعهدات مع الآخرين ، وتركيزه فى عمله حتى فى الظروف الضاغطة .

٤- التعاطف : ويتضمن حساسية الفرد فى اكتشاف ومعرفة وفهم انفعالات الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم ومساعدتهم والفاعلية فى حل مشاكلهم ومتابعة أخبارهم والحساسية تجاه متطلباتهم وتدعيم وتحفيز قدراتهم ، ومدى وعيه بالقوانين المنظمة فى المجتمع .

٥- المهارات الاجتماعية : وتتضمن مهارة الفرد فى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين ، والاتصال والتعاون معهم والتأثير فيهم ، والفاعلية فى حل الخلافات أو النزاعات التى تنشب بينهم ، والتعامل بحكمة معهم ، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح والكفاءة فى إدارة المناقشات الاجتماعية والتوكيدية ، والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز .

٢- بعض المتغيرات المعرفية (العقلية) :

بعد اطلاع الباحث على البحوث والدراسات المرتبطة بعلاقة الذكاء الوجدانى ببعض المتغيرات المعرفية فى البيئات الأجنبية تم اختيار المتغيرات المعرفية التالية :

أ - الذكاءات المتعددة

ب - التفكير الابتكارى

جـ - التفكير الناقد

واختيرت المتغيرات السابقة لأن الذكاء والتفكير يمثلان بعدين أساسيين من المجال المعرفى ، كما أن علاقة هذه المتغيرات بالذكاء الوجدانى لم يتم دراستها فى البيئة العربية - فى حدود علم الباحث - على الرغم من الاهتمام بدراستها فى البيئات الأجنبية .

أ - الذكاءات المتعددة : Multiple intelligences (MI)

انتقد " هوارد جاردنر Howard Gardner " الأستاذ بجامعة هارفارد Harvard University فى كتابه أطر العقل Frames of mind

عام ١٩٨٣ اختبارات الذكاء التقليدية التى تقيس الذكاء فى ضوء أنه قدرة عقلية عامة (عامل عام g) ، حيث رأى أنها متحيزة ثقافياً كما أنها تقيس نوعين فقط من الذكاء هما : الذكاء اللغوى والذكاء المنطقى – الرياضى ، كما رأى أنه لا يوجد شىء واحد أسمه ذكاء وأن الذكاء يتكون من ذكاءات متعددة وأن جميع الأفراد لديهم سبعة أنواع مختلفة من الذكاءات بدرجات متباينة هى : اللغوى ، المنطقى – الرياضى ، المكانى ، الجسمى – حركى ، الموسيقى ، الشخصى ، الذكاء فى العلاقات مع الآخرين (الاجتماعى) ، واشتق قائمته للذكاءات السابقة من مجموعة متنوعة من المصادر منها : التشغيل المعرفى وتلف الدماغ والأفراد غير العاديين وغيرها ، وأفترض " جاردنر " أن نظريته عالمية الطابع تقوم على المعطيات السبيولوجية وعبر الثقافية والأداء العقلى لمجموعات متباينة من الناس (Gardner,1983,1991) . وقد أضاف " جاردنر " نوعاً ثامناً من الذكاءات هو الذكاء الطبيعى Naturalist وكل فرد يملك جميع أنواع الذكاءات ولكن بدرجات مختلفة (In: Fuini & Gray, 2000) . ويرى " جاردنر " أن الذكاءات السابقة كل منها يعمل مستقلاً عن الآخر ، وشرح مثال بالمهندس الذى يتمتع بالذكاء المكانى إلا أن ذكاءه اللغوى منخفض ، وقد عرف الذكاء فى نظريته بأنه القدرة على حل المشكلات وتقديم إنتاجات ذات أهمية فى جوانب متعددة (Gardner, 1994) .

ويرى " هاجارتى " Haggarty عام ١٩٩٥ أن نظرية " جاردنر " تقدم الأسلوب المتنوع بغزارة لفهم وتصنيف القدرات العقلية للإنسان وتركيب تلك القدرات وأنها ذات أثر فعال فى التربية (In: Goodnough, 2001) .

ويرى " فاسكو " (Fasko, 1992) أن نظرية " جاردنر " تصف سبعة أنواع من الكفاءة البشرية التى تعد مستقلة جزئياً ، وأن النتائج الأولية الخاصة

باســتخدام البرامج المعتمدة على الذكاءات السبعة تدل على أنه يمكن تحفيز أو تشجيع التلاميذ بصورة أكبر كما أن ذوى صعوبات التعلم يمكنهم التفوق .

وأوضحت نتائج بعض الدراسات (Anderson, 1998; Burhorn & et al.,1999) أن استخدام البرامج المعتمدة على الذكاءات المتعددة فى الفصل المدرسى يؤدى إلى اكتساب واحتفاظ التلاميذ بالمادة المتعلمة ، وتركيز المعلم عــلى طــرائق التدريس التى تدعم فهم التلميذ وزيادة مهارات الاستذكار لديه وزيادة دافعيته للتعلم وزيادة درجاته المدرسية وتناقص سلوكه العدوانى وزيادة التعاون بينه وبين زملائه ومعلميه .

واتجــه بعض الباحثين إلى دراسة الذكاءات المتعددة دراســة عاملية فتوصلت دراسة " شيرر " (Shearer, 1997) إلى وجــود سبعة عــوامل مستقلة من خلال ثلاث دراسات تم إجراؤها على عينات من مستويات اجتماعية واقتصــادية مختــلفة . بيــنما توصــلت دراســة " فيورنهــام وجاســون " (Furnham & Gasson, 1998) إلى وجــود أربعة عوامل : العامل اللغوى والعــامل الرياضــى – المــنطقى / المكانى ؛ والعامل الشخصى / الاجتماعى والعــامل الموســيقى ، ولا توجــد فــروق بيــن البنين والبنات فى الذكاءات السبعة .

واتفقت دراسة "صلاح الدين الشريف " (٢٠٠١) مع الدراسة السابقة فى أنــه لا توجــد فــروق بيــن البــنين والبنات فى الذكاءات السبعة . وأعد " هارمس " (Harms, 1998) قائمة لقياس الذكاءات الثمانية فى ضوء نظرية "جاردنــر" ، وتم تقنين هذه القائمة واستخدامها فى الدراسة الحالية والذكاءات هى :

١- الذكاء اللغوى Linguistic intelligence : يتضمن الحساسية للمعانى ونوع الكلمات ومدلولاتها ، أى استيعاب معانى ومدلولات الكلمات والتحليل

اللغوى ، والفكاهات اللغوية ويطلق على هذا الذكاء مسمى الذكاء اللفظى Verbal intelligence

٢- الذكاء المنطقى – الرياضى Logical - mathematical intelligence: يتضمن القدرة على معالجة السلاسل من الحجج والبراهين والوقائع للتعرف على أنماطها ودلالتها ، أى يتطلب استخدام العلاقات المجردة وتقديرها ، ومن العمليات المستخدمة فى هذا الذكاء : التجميع فى فئات ، التصنيف ، الاستدلال ، التعميم ، اختبار الفروض ، المعالجات الحسابية .

٣- الذكاء الموسيقى Musical intelligence : ويتضمن الحساسية لاتساق الأصوات والألحان والأوزان الشعرية وتعيين درجة النغم أو طبقة الصوت والتناغم والميزان الموسيقى لقطعة موسيقية ما ، أى القدرة على التركيبات الموسيقية والحساسية للأصوات والآلات الموسيقية والأنغام .

٤- الذكاء الجسمى – الحركى Bodily - kinesthetic intelligence : يتضمن القدرة على استخدام الجسم ببراعة ومعالجة الموضوعات يدوياً ، بمهارة للتعبير عن الأفكار والمشاعر ، أى يرتبط بالحركات الطبيعية ومعرفة الجسم ويشمل القشرة المخية المحركة التى تتحكم فى الحركات الإرادية والربط بين الجسم والمخ ، ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة منها التآزر ، المهارة ، القوة ، المرونة والسرعة وغيرها .

٥- الذكاء المكانى Spatial intelligence : يتضمن القدرة على رؤية الكون على نحو دقيق وتحويل أو تجديد مظاهر هذا الكون ؛ أى يتضمن القدرة على إدراك المعلومات البصرية والمكانية والتفكير فى حركة ومواضع الأشياء فى الفراغ ، والقدرة على إدراك صور أو تخيلات ذهنية داخلية ،

ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والفراغ والعلاقات بينها .

٦- الذكاء فى العلاقات مع الآخرين (الذكاء الاجتماعى) Interpersonal intelligence: يتضمن القدرة على فهم الأفراد والعلاقات الاجتماعية ، أى القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتمييز بينها والقدرة على فهم اتجاهاتهم ودوافعهم والتصرف بحكمة حيالها والقدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرين .

٧- الذكاء الشخصى Intrapersonal intelligence : يتضمن القدرة على فهم الفرد لنفسه (ذاته) ، أى القدرة على الوعى والتعبير عن المشاعر المختلفة والحساسية للذات ، والضبط الذاتى والاحترام الذاتى ، ويعمل هذا الذكاء كمؤسسة مركزية للذكاءات تمكن الأفراد من أن يعرفوا قدراتهم وكيفية استخدامها على نحو أفضل ، بمعنى تكوين صورة دقيقة عن الذات بمعرفة جوانب القوة والضعف فيها ومعرفة الفرد لسلوكياته .

٨- الذكاء الطبيعى Naturalist intelligence : يتضمن الحساسية لمظاهر الكون الطبيعية ، وقدرة التعرف على النماذج والأشكال فى الطبيعة ، أى القدرة على فهم الطبيعة وما بها من حيوانات ونباتات ، والقدرة على التصنيف والحساسية لملامح أخرى فى الطبيعة كالسحب والصخور وغيرها

.(Gardner, 1983, 1991 ؛ Harms, 1998 ؛ Hamachek, 2000)

يلاحظ مما سبق أن نظرية "جاردنر" قدمت رؤية جديدة عن الذكاء واعتبرت أن مفهوم الذكاء أكثر اتساعاً ، ومرونة وأكثر تحرراً من النظريات التقليدية ، واختبارات الذكاء التى تم إعدادها فى ضوء هذه النظرية كانت مألوفة لدى الفرد ، لأنها تتضمن إطاره الثقافى الذى يعيش فيه كما أن هذه الاختبارات

جذبـــت اهتمام المبحوثين للإجابة عنها لأنهم رأوا أنها تضيف معلومات جديدة إلى خبراتهم .

ب – *التفكير الابتكارى :* *Creative thinking*

يعرف "تورانس" **Torrance** عام ١٩٦٦ الابتكار بأنه " عملية يصبح فيهـا الفـرد حساســاً للمشــكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصـــة ، وعــدم الانســجام وغيــر ذلك ، فيحدد فيها الصعوبة ويبحث عن الحــلول ، ويقــوم بتخميــنات ، ويصــوغ فروضاً عن النقائص ويختبر هذه الفروض ، ويعيد اختبارها ويعدلها ثم يقدم نتائج آخر الأمر "

(فى : عبد الله سليمان ، فؤاد أبو حطب ١٩٧٣ ، ص ٩) .

ويُعــد "جيلفورد" **Guilford** رائداً لمن ينظرون إلى التفكير الابتكارى باعتــباره مجموعـــة مـــن العوامـــل العقلية هى الطلاقة **Fluency** والمرونة **Flexibility** والأصالة **Originality** وإدراك التفاصيل **Elaboration** وقد حاول "جيلفورد" قياس كل منها فى ضوء المحتوى الشكلى بنوعيه والرمزى ، والســيمانتى والسلوكي ونواتج الوحدات والفئات والعلاقات والنظم والتحويلات والتضـــمينات ، أى فى ضوء ٥ × ٦ = ٣٠ قدرة من قدرات التفكير الابتكارى التباعدى (فى : صلاح علام ، ٢٠٠٢ ، ص ٤٥٦) .

ويعــرف "وليامــز" **Williams** الـــتفكير الابتكارى بأنه مجموعة من المواهـــب والقـــدرات والمهارات المعرفية ، وهذه القدرات موجودة لدى جميع الأفــراد ولا تقتصـــرعلى فئة دون أخرى ، إلا أنها تختلف فى الدرجة (الكم) والـــنوع (الكيـــف – الصـــفة) بين الأفراد ، فالجميع لديهم قدرات ومهارات ابـــتكارية إلا أن بعضهم يمتلكها بقدر ودرجة أكبر من البعض الآخر ، كما أن المبتكر على سبيل المثال فى مجال الموسيقى ليس بالضرورة أن يكون مبتكراً فى مجال العلوم أو فى مجال الأدب . والقدرات الابتكارية هى :

١- الطلاقــة : وتعــنى قدرة الفرد على التفكير فى أكبر عدد من الأفكار حول قضــية أو مشكلة معينة ، وتقاس بعدد الاستجابات التى تتصل بطـريقة مباشرة أو غير مباشرة بالمشكلة أو الموقف ، وهذا يعنى طلاقة وسيولة الأفكار .

٢- الأصالة : وتعنى قدرة الفرد على إنتاج حلول أو أفكار جديدة غير مألوفة بعيدة عن الظاهر المعروف .

٣- المــرونة : وتعــنى قدرة الفرد على رؤية المشكلة أو الموقف من زوايا كثيرة متنوعة وقدرته على اتباع أكثر من طريقة للوصول إلى كــل مــا يحتمل من حلول أو أفكار ، أى تعنى قدرة الفرد على تغيير اتجاه تفكيره .

٤- التحسين (التطوير) : وتعنى قدرة الفرد على صياغة وتعديل الأفكار التى تــم إنــتاجها فى شــكل مقــبول أكــثر تمشــياً مع موضوع المشــكلة أو الموقــف ، وقد يتطلب ذلك إضافة أو إلقاء بعض الأفكار (فى : أحمد قنديل ، ١٩٩٠ ، ص ٢٣) .

وتــتخذ الدراسة الحالية التعريف السابق تعريفاً إجرائياً بسبب أن هذا الــتعريف يــتفق مع طبيعة الدراسة الحالية ، بالإضافة إلى أنه يقيس التفكير الابــتكارى فى ضــوء أربع قدرات بجانب التفكير الابتكارى اللفظى وهذا قد لا يتوافر فى مقاييس الابتكارية الأخرى المتاحة فى البيئة العربية ، بالإضافة إلى حداثــة اختــبار "وليامز" للتفكير الابتكارى فى البيئة العربية ، حيث تم تقتينه فى عام ١٩٩٠ .

جـ - *التفكير الناقد :* *Critical thinking*

يعــرف " إبراهيم محمود " (٢٠٠٢ ، ص ٢٤٦) التفكير الناقد بأنه " عمــلية تقــوم على أساس الدقة فى ملاحظة الوقائع التى تتصل بموضوعات المناقشة ، وتقييم هذه الموضوعات والقدرة على استخلاص النتائج منها بطرق

منطقية سليمة ومراعاة موضوعية العملية كلها وبعدها عن العوامل الذاتية " .
ويعــرفه " فــؤاد أبــو حطب " (١٩٩٦ ، ص ١٨٦) بأنه " عملية تقويمية Evaluative معياريـــة Standardized تعــتمد فى جوهــرها على محكات الأحكام البعدية على نتائج الحلول " .

ويعــرف " واطســن وجليســر " التفكير الناقد بأنه المحاولة المستمرة لاختــبار الحقائق والآراء فى ضوء الأدلة التى تستند عليها ، ويتضمن بالتالى القــدرة عــلى الاســتنباط والتفسير وتقويم الحجج والتعرف على الافتراضات والقدرة على تقويم الاستنتاجات .

(فى : جابر عبد الحميد ، يحيى هندام ، ١٩٧٦ ، ص ١٣) .

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف " واطسن وجليسر " للتفكير الناقد تعريفاً إجرائياً نظراً لأن هذا التعريف حظى باهتمام كبير من قبل معظم التربويين محلياً وعالمياً ، بالإضافة إلى استخدام اختبارهما فى الدراسة الحالية والذى قد يكون الاختــبار الأوحــد – فى حدود علم الباحث – المتاح فى البيئة العربية لقياس التفكير الناقد فى ضوء المهارات الخمس السابقة .

٣- بعض المتغيرات المزاجية :

يقصــد بالمــتغيرات المــزاجية فى الدراسة الحالية سمات أو عوامل الشخصــية الــتى يقيســها مقيــاس التحليل الإكلينيكى (الجزء الأول) الذى قــام بــإعداده " كــاتل " Cattel وزملائــه وهــو الصورة النهائية لمقياس عوامــل الشخصــية الســتة عشــر (16PF) والــذى نقلــه للبيئة العربية " محمد السيد عبد الرحمن ، صالح عبد الله أبو عباة " (١٩٩٨) ، واختيرت الســمات الســابقة لأنهــا كانت موضع اهتمام من قبل بعض الباحثين الأجانب لمعــرفة علاقاتها بالذكاء الوجدانى ، كما أن هذه السمات متضمنة فى مقياس واحــد (16PF) وهذا يؤدى إلى سهولة التطبيق والتصحيح ، كما أنها سمات مصدرية للشخصية السوية والسمات هى :

(١) العامل (A) التآلف (الدفء) Warmth :

الأفــراد الذيــن يحققون درجة مرتفعة فى هذه السمة عادة ما يتسمون بــدفء القــلب(عطوفيــن) وقــادرين عــلى تكويــن علاقات شخصية والــتعامل مــع الــناس ، ويحــبون أن يمــنحون الهدايــا ، وهم أكثر نجاحــاً وأكــثر رضــاً بالوظــائف الــتى تــتميز بالالــتحام والــتفاعل الشخصــى ، كمــا أنهــم أكــثر ميــلاً لمشــاركة الآخــرين عواطفهم ومشاعرهم .

(٢) العامل (B) الذكاء Intelligence :

لا يعد الذكاء سمة من سمات الشخصية – إن صح فعلياً التعبير – ولكنه جــاء هــنا كجزء مكمل من بروفيل سمات الشخصية الستة عشر ، وتم الإبقــاء عليه فى المقياس . أنه مقياس للقدرة العامة ولكنه لا يتوقع له أن يحــل محــل مقاييس الذكاء الأكثر دقة مثل مقياس وكسلر ومقياس بينيه والمقاييس الأخرى .

(٣) العامل (C) الثبات الانفعالى Emotional Stability :

تعــد هــذه أول الســمات للأفراد المتضمنين فى النمط القلق ، غير أن إســهاماته سلبية فالأفراد الذين يعانون من ارتفاع القلق يحصلون على درجــات منخفضــة فى العــامل (C) ، كمــا أن مستوى الفرد فى هذا العــامل يمكــن أن يؤخــذ كمؤشــر على تحمل الفرد للغموض وقدرته عــلى مواجهــة الإحــباطات أو العقــبات اليومية للحياة . وارتبط هذا العامل ارتباطاً موجباً مع مقياس الإحساس بطيب الحال Well-Being ، وبعــد الــتحمل فى مقيــاس كاليفورنيــا للشخصــية ومقيــاس التكامل الشخصــى ، وكــانت علاقــته بكل من القلق والحاجة للمساعدة علاقة سالبة .

(٤) العامل (E) السيطرة Dominance :

فالأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا العامل يتميزون بالاستقلالية وتوكيد الذات ، وأكثر ميلاً للتنفس ، فهم يصفون أنفسهم بأنهم أقوياء ومؤثرون جداً فى علاقاتهم مع الآخرين ، وينفذون ما يفكرون فيه ويستمتعون بالحصول على الأشياء بطريقتهم الخاصة ، ولديهم القدرة على تصريف المشاعر الغاضبة ، وهم يفضلون إدارة الحوار والإشراف والريادة والتأثير واتخاذ القرارات للآخرين وترتبط السيطرة إيجابياً بكل من مقياس الطموح وتوجيه الذات .

(٥) العامل (F) الاندفاعية (الحماس) Impulsivity :

يمثل هذا البعد الإضافة الثانية فى اختبار التحليل الإكلينيكى ، فالأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذه السمة يكونون عموماً متكلين على الحظ Happy-Golucky مفعمين بالحيوية والنشاط ، متحمسين ، وأنهم أكثر أصدقاءً من غيرهم ، ويستمتعون بمشاهدة الحفلات والمعارض وأداء الأعمال التى تتصف بالتغيير والتنوع والسفر . ووجدت علاقة موجبة بين هذه السمة وسمات : الانبساطية الاجتماعية والتعبير الاندفاعى والاجتماعية والحضور الاجتماعى .

(٦) العامل (G) الامتثال (الانسجام) Conformity :

يميل الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا العامل لأن يكونوا أكثر احتراماً للسلطة وأكثر امتثالاً لمعايير الجماعة ، التى تختلف عن المعايير الاجتماعية العامة ، وهم يشمئزون من الأشخاص القذرين والحجرات غير المرتبة ويفضلون حل مشاكلهم قبل تفاقمها ، وهم عموماً يتبعون القواعد إلى أقصى درجة (المسايرة) ، وهناك علاقة

موجبة بين هذه السمة والحاجة للأوامر والنظام ، وعلاقة سالبة بين هذه السمة والحاجة إلى التغيير والسيطرة والمرونة .

(٧) العامل (H) المغامرة (الجرأة) **Boldness** :

الأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا العامل يكونون مغامرين يتصفون بالجرأة ونشطين وفعاليين ، يستمتعون بكونهم مركز الاهتمام فى الجماعة ، لا توجد لديهم مشاكل من قبيل الخوف / الرعب ، وتوجد علاقة موجبة بين هذه السمة ومقاييس : السيطرة ، سعة المكانة ، الاجتماعية ، الحضور الاجتماعى ، تقبل الذات وحسن الانطباع من مقاييس اختبار كاليفورنيا للشخصية ، ووجدت علاقات موجبة بين هذه السمة وسمات: الثقة بالنفس والحاجة للاستعراض والود والنشاط والطموح والحماس .

(٨) العامل (I) الحساسية **Sensitivity** :

أوصاف السمة المرتبطة بالدرجة المرتفعة فى هذا العامل تتضمن الميل إلى الحساسية ، والاعتمادية ، الحماية الزائدة ، متململ ، ضيق الأفق ، لا يشعر بالأمان ، الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة يقررون أنهم يستمتعون بسماع الموسيقى ، ويفضلون استخدام الأسباب أو الإقناع بدلاً من القوة فى الحصول على الأشياء التى يريدونها ، ويقررون أن لديهم تفضيلات محددة للإنجليزية او الرياضيات فى المدرسة ، كما أنهم يفتقرون إلى الإحساس بالتوجيه .

(٩) العامل (L) الارتياب **Suspiciousness** :

أوصاف السمة المرتبطة بالدرجة المرتفعة فى هذا البعد تتضمن التشكك ، الغيرة التصلب الميل إلى الانقياد ، سرعة الغضب والقابلية للإثارة وتوجد علاقة سالبة بين هذه السمة ومقياس رباطة الجأش (الهدوء) والقابلية للتكيف ، وعلاقة سالبة مع مقياس التكامل

الشخصـــى ، وعلاقـــة ســـالبة مـــع الإحســـاس بطيـــب الحال ومقياس الـــتحمل فى اختبار كاليفورنيا للشخصية ، وعلاقة موجبة مع مستويات القلق والعدوانية .

(١٠) العامل (M) التخيل Imagination :

الأشـــخاص الذيـــن يحققـــون درجة مرتفعة فى هذا العامل غير تقليدين باســـتمرار (لا يتمسكون دائماً بالأعراف والتقاليد) غير مهتمين إطلاقاً بـــالأحوال اليوميـــة ، ويميـــلون إلى أن ينسوا الأشياء التافهة ، وليست لديهـــم اهتمامات بالأشياء الميكانيكية ، ولا يستمتعون بسماع التفاصيل لأى حادثـــة أو واقعـــة ، وتوجد علاقة موجبة بين هذه السمة ومقياس الكفاءة العقلية والمرونة من اختبار كاليفورنيا للشخصية ومقياس التغير فى قائمة إدواردز للحاجات ، وعلاقة سالبة بين هذه السمة وسمات الأمر order والانطـــواء فى الـــتفكير والجماليات والتعقيد والنظرة العلمية ، كمـــا توجـــد علاقـــة ســـالبة مـــع مقاييس الابتكارية والقابلية للتكيف والنظامية .

(١١) العامل (N) الدهاء (الحنكة) Shrewdness :

يقـــرر الأفـــراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا العامل أنهم يفضـــلون أن يكونون حول الناس المؤدبين والمحنكين (الذين يجعلونهم ذات خبرة بشئون العالم) ، وهم يقولون أن مشاعرهم ليست من السهل أن تتأرجح ، وأنهم مؤدبين ودبلوماسيين فى التعامل مع الناس الآخرين ويفضـــلون الاحتفاظ بمشكلاتهم لأنفسهم ، وتوجد علاقة موجبة بين هذه الســـمة ومقياس ضبط النفس ومقياس الأمر فى قائمة إدواردز للتفضيل الشخصـــى ، بيـــنما توجد علاقة سالبة بين هذه السمة ومقياس التعبير الاندفاعى .

(١٢) العامل (O) عدم الأمان / الاطمئنان Insecurity :

الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا العامل يميلون لأن يكونـــوا قلقين - لديهم شعور بالذنب - متقلبى المزاج (نكد أو كئيب) وأحيانـــاً مكتئب تماماً ، غير متقبلين للنقد ، ويشعرون بأن الأصدقاء لا يحتاجون إليهم بالقدرالذىيحتاجون هم إلىأصدقاء ،البكاء بسهولة الحزن والخــوف والشــعور بــالوحدة ، انــتقاص فى قيمة الذات ولوم الذات والانهــزامية والانزعاج . وتوجد علاقة سالبة بين هذه السمة ومقاييس السعة فى المكانة والحضور الاجتماعى والإحساس بطيب الحال والكفاءة العقــلية فى اختــبار كاليفورنيــا للشخصــية ، وأيضاً بمقياس التكامل الشخصى ومستوى القلق .

(١٣) العامل (Q_1) الراديكالية Radicalism :

الأشـــخاص الذيـــن يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا العامل يميلون بشـــكل مـــتكرر دائمـــاً لأن يكونوا تحليلين - متحرين - مجددين ، وهم يشـــعرون أن المجتمع يجب أن يتحرر من تقاليده ، وهم يثقون بالمنطق أكـــثر مما يثقون فى المشاعر ، ويشعرون بالاسترخاء عندما يتحررون مـــن القوانيـــن ويفضـــلون كسرها ، وهم أكثر فاعلية فى حل مشكلات الجماعـــة ولكـــن ليـــس مـــن الضـــرورى أن يفضـــلهم أفراد الجماعة كقادة لهم .

(١٤) العامل (Q_2) كفاية الذات Self-sufficiency :

الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا العامل يفضلون أن يكونـــوا وحدهـــم ولا يحتاجون المساندة من الجماعة ، ويفضلون العمل ويحـــلون مشاكلهم بمفردهم وترتبط الدرجة المرتفعة إيجابياً بالنجاح فى المدرسة وبشكل خاص فى المستويات التعليمية المرتفعة .

(١٥) العامل (Q_3) التنظيم الذاتى **Self-discipline** :

إن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا العامل لديهم ضبط قوى على حياتهم الانفعالية وسلوكهم ، ويفضلون ترتيب حديثهم قبل أن يخاطبوا الآخرين به ، وأنهم لا يتركون الأشياء للصدفة ، وتوجد علاقة موجبة بين هذه السمة والضبط الذاتى ، والتوافق الشخصى ، بينما توجد علاقة سالبة بين هذه السمة والحاجة إلى التغيير والتعبير الاندفاعى ويرى " كارسون و أوديل " أن هذا العامل يعنى القدرة على التحكم فى القلق .

(١٦) العامل (Q_4) التوتر **Tension** :

هذا العامل من أهم العوامل ذات الإسهام الأساسى فى حدوث القلق ، والأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا العامل يستغرقون وقتاً طويلاً لكى يعودوا لهدوءهم بعد اضطرابهم نفسياً (قلق أو انزعاج) وتوترهم الأشياء الصغيرة ، ولديهم صعوبات فى النوم ويغضبون مع الناس بمنتهى السرعة ، ومعظم ارتباطات هذه السمة مع المقاييس الأخرى كانت سالبة مثل : الإحساس بطيب الحال ، الضبط الذاتى ، الكفاءة العقلية،والقلق ، رباطة الجأش (الهدوء) .

دراسات مرتبطة وفروض الدراسة

الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية :

تم تقسيم الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية إلى مجموعتين : مجموعة الدراسات التى تناولت علاقة الذكاء الوجدانى ببعض المتغيرات المعرفية (العقلية) ، ومجموعة الدراسات التى تناولت علاقة الذكاء الوجدانى ببعض المتغيرات المزاجية كما هو موضح فيما يلى :

١ - *الدراســات التى تناولت علاقة الذكاء الوجدانى ببعض المتغيرات المعرفية :*

دراسة " لاندايو ، ويسلر " (Landau & Weissler, 1998) التى هدفت إلى دراســة العلاقة بين النضج الانفعالى (الاستقلالية ؛ الواقعية ، التعاطف ، الــوعى بــالذات ، تقديــر الذات) والذكاء والابتكارية لدى الأطفال المتفوقين (٢٢١ طفلاً) من المدرسة الخاصة بإسرائيل ، طبقت الدراسة مقاييس خاصة بالنضــج الانفعالى والذكاء والابتكارية ، وقارنت الدراسة بين متوسطى درجات الابــتكارية لــدى الأطفــال مــرتفعى النضــج الانفعــالى والذكــاء والأطفال منخفضــى النضــج الانفعــالى ومــرتفعى الذكاء ، وتوصلت الدراسة إلى أن أطفــال المجموعة الأولى أكثر ابتكارية من أطفال المجموعة الثانية بفرق دال عند مستوى ٠,٠١ .

دراســة " ماير " وآخرين (Mayer & et al., 1999) التى هدفت إلى معــرفة المكونات العاملية للذكاء الوجدانى من خلال ١٢ قدرة فرعية ، وأيضاً معرفة علاقة الذكاء الوجدانى بالذكاء اللفظى والتقمص العاطفى ، والرضا عن الحيــاة والــدفء الوالــدى والإدراك الفــنى وتحســين الذات ، والفروق بين الجنســين ، تكونــت عيــنة الدراسة من ٥٠٣ فرداً من الكبار (١٧٠ رجلاً ، ٣٣٣ امــرأة) بمتوســط عمرى ٢٣ سنة ، واستخدمت الدراسة عدة مقاييس مــنها مقيــاس الذكاء الوجدانى متعدد العوامل (MEIS) للباحثين السابقين ومقياس " أرمى الفــا " Army Alpha للذكاء اللفظى ، واستخدمت الدراسة التحليل العاملى ومعاملات الارتباط وأظهرت عدة نتائج كان منها : وجود علاقة (٠,٤٥) دالــة عــند مســتوى ٠,٠١ بين الذكاء الوجدانى والذكاء اللفظى (الذكــاء اللغوى) ، وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فى الذكاء الوجدانى لصالح الإناث عندما يقدر الذكاء الوجدانى تقديراً ذاتياً ، ولصالح الذكور عندما يقــدر بواســطة الخــبراء . وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى وكل من :

التقمص العاطفى ، الرضا عن الحياة ، الدفء الوالدى ، الإدراك الفنى ، تحسين الذات .

وفى دراسة أخرى للباحثين السابقين (Mayer & et al., 2000a) هدفت إلى حساب الاتساق الداخلى لمقياسهم (MEIS) ، ومقارنته بقائمة " بارون " للذكاء الوجدانى (Bar-On EQ-I) ومدى ارتباط درجات الأفراد (٢٢٧ فرداً) على مقياسهم بدرجات هؤلاء الأفراد على مقياس مصفوفات رافن المتقدم Raven Perogressive Matrices ، واستخدمت الدراسة معاملات الارتباط وأظهرت عدة نتائج منها : لا توجد علاقة دالة بين درجات الأفراد على مقياس الذكاء الوجدانى (MEIS) ودرجاتهم على مقياس مصفوفات رافن (RPM) .

أى أن الدراسة توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء المكانى Spatial intelligence .

ودراسة " ميورينسك " (Murensk,2000) التى هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجدانى ببعض سمات الشخصية لقائد (لمدير) المنظمة وعلاقة الذكاء الوجدانى بالتفكير الناقد ، وعلاقة كل من الذكاء الوجدانى وبعض سمات الشخصية والتفكير الناقد بأداء مدير المنظمة ، وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ مديراً ، واستخدمت الدراسة قائمة سمات الشخصية الخمس الكبرى (NEO-PI) وقائمة الكفاءات الوجدانية (ECI) التى أعدها جولمان فى عام ١٩٩٨ ، ومقياس واطسون وجلاسر Watson – Glaser للتفكير الناقد عام ١٩٩٤ ومقياس " كابلان " وآخرين .Kaplan & et al عام ١٩٩٦ لمعرفة أداء المدير ، واستخدمت الدراسة معاملات الارتباط وأظهرت عدة نتائج كان منها لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والتفكير الناقد .

ودراسة " أشتون " وآخرين (Ashton & et al., 2000) التى هدفت إلى دراســة علاقة الانفتاح العقلى بالذكــاء الســائــل Fluid intelligence والذكــاء المتبلــور (المتشكــل) Crystallized intelligence ، وتكونت عيــنة الدراســة مــن ٥٠٠ فــرد ، واستخدمت الدراسة استمارة البحث فى الشخصــية (PBF) لقيــاس الانفتاح العقلى فى ضوء أربعة سمات (الفهم ، الــنزعة الجمالية ، التغيير ، التلقائية) ، وبطارية الاستعدادات متعددة الأبعاد (MAB) ، وبواســطة معــاملات الارتــباط أظهرت الدراسة وجود علاقة بين الانفــتاح العقلى ومقاييس الذكاءالمتبلور (الجانب اللفظى من الذكاء باستثناء اختــبار الحســاب) ، بيــنما كانت العلاقة بين الانفتاح العقلى والذكاء المرن (المتمثل فى الجانب الأدائى واختبار الحساب) ضعيفة .

أى أن الدراسة أظهرت وجود علاقة بين الانفتاح العقلى (الانفتاح على الخــبرة) ؛ وهــو أحد مكونات الذكاء الوجدانى والذكاء اللفظى (اللغوى) ، بيــنما كــانت العلاقــة ضــعيفة مع الذكاء المتشكل (الذكاء المجرد أو الذكاء المنطقى – الرياضى) الذى يتعلق بالمجردات (أرقام ، رموز ، علاقات ، أشكال وغيرها) .

ودراسة " أبى سمرا " (Abi Samra, 2000) التى هدفت إلى دراسة علاقــة الذكــاء الوجــدانى بالتحصــيل الدراسى ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ تــلميذ مــن البــنين والبــنات بالصــف الحــادى عشــر من المدارس العامــة والخاصة من Montgamery Alabama واستخدمت الدراسة قائمة " بارون " (Bar-On EQ-I) لقياس الذكــاء الوجدانى ، واعتمدت الدراســة عــلى درجــات التلاميذ فى نهاية الفصل الدراسى الثانى ، واستخدمت الدراسة معــاملات الارتباط وأظهرت وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الدراسى .

ودراسة " بتاشتينى " (Batastini, 2001) التى هـدفت إلى دراسـة العلاقـة بين الذكاء الوجدانى والابتكارية والقدرة على القيادة ، وتكونت عينة الدراسـة من ١٨ طالباً من طلاب المدرسة العليا الذين يمارسون بعض الأدوار القياديـة ، واسـتخدمت الدراسة مقياس "جولمان" للكفاءات الوجدانية (ECI) ومقياسين أحدهما للقدرة الابتكارية والثانى للقيادة وبواسطة معاملات الارتباط أظهرت الدراسة عدة نتائج كان منها :

(١) وجـود علاقة قوية (٠,٨٢) دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى والابتكارية .

(٢) وجود علاقة (٠,٦٦) دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الوجدانى والقدرة على القيادة .

(٣) وجـود علاقـة (٠,٥٥) دالـة عند مستوى ٠,٠٥ بين الابتكارية والقدرة على القيادة .

ودراسة " وايتازيوسكى " (Woitaszewski, 2001) التى هدفت إلى دراسـة مدى إسهام الذكاء الوجدانى فى النجاحات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطـلاب المراهقين المتفوقين ،وتكونت عينة الدراسة من ٣٩ طالباً من طلاب المدرسـة العـليا للمتفوقين ، بمتوسط عمرى قدره ١٦,٥ سنة ، واستخدمت الدراسـة مقياس الذكاء الوجدانى متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) الذى أعـده " مايـر " وزمـلاؤه ، واختـبار مـاكميلان MacMillan للمهارات المعـرفية (CTB) لمعـرفة مستويات الذكاء الوجدانى والذكاء العام (IQ) ، ومقياس " ريانـودس " Reynods (BASC-SRP-A) لقيـاس النجاحـات الاجتماعية(علاقات الشخص مع الآخرين ، الضغوط الاجتماعية) ، ومتوسطات درجات تحصيل الطلاب لتعبر عن النجاح الأكاديمى ، وبواسطة تحليل الانحدار أظهـرت الدراسـة أن الذكـاء الوجـدانى لا يسـهم إسـهاماً لـه دلالة فى الـنجاحات الاجـتماعية والأكاديميـة ، وأوصـت الدراسـة بضـرورة إعداد

مقـاييس مقننـة لقيـاس الذكاء الوجدانى ، وعلى وجه الخصوص المكونات المحددة لـه .

نلاحظ أن نتائج هذه الدراسة تتعارض مع ما أشار إليه " جولمان " عن أهميـة الذكاء الوجدانى فى النجاحات الاجتماعية والأكاديمية ، وتتعارض أيضاً مع نموذج " سالوفى وماير " (Salovey & Mayer, 1990) للذكاء الوجدانى الذى يمثل الذكاء الاجتماعى أحد مكوناته ، وأظهرت الدراسة السابقة أيضاً أن الذكاء الوجدانى لا يؤثر على تحصيل الطلاب على الرغم من استخدامها مقياس الذكـاء الوجدانى متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) ، الذى أعده " ماير " وزميله (Mayer & Salovey, 1997) ، فى ضوء النموذج المعرفى للذكاء الوجدانى (الذكاء الوجدانى مجموعة من القدرات العقلية) نظراً لأن التحصيل مسـتوى معرفى ، وبالتالى فإن الباحث الحالى يتفق مع الدراسة السابقة على إعادة النظر فى مقياس الذكاء الوجدانى (AMEIS) .

أما عن النتيجة بأن الذكاء الوجدانى لا يسهم أسهاماً دالاً فى النجاحات الاجتماعية فقد ترجع إلى أن عينة الدراسة من الطلاب المتفوقين الذين يولون أهتماماتهم بالنجاحات الأكاديمية أكثر من النجاحات الاجتماعية .

ودراسة " ماير " (Mayer, 2001) التى هدفت إلـى دراسـة عـلاقة الذكـاء الوجـدانى بالسلوك الاجتماعى ، وتكونت عينة الدراسة من ١١ طالباً (٧ طلاب من الجامعة ، ٤ طلاب من المدارس العامة) بمتوسط عمرى قدره ١٥,٧ سـنة ، واسـتخدمت الدراسـة مقياس الذكاء الوجدانى متعدد العوامل لـلمراهقين (MEIS-A) مـن إعداد الباحث وآخرين ومقياس الذكاء اللفظى مـن إعداد " دن ودن " Dunn & Dunn عام ١٩٨١ ، ومقياس السلوكيات الاجـتماعية من إعداد الباحث وبواسطة اختبار " ت " T.test أظهرت الدراسة أن الطـلاب مـرتفعى الذكـاء الوجـدانى مقارنـة بـالطلاب منخفضى الذكاء

الوجـدانى ، أكـثر قدرة على معرفة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ، كما أنهم يتميزون بالذكاء اللفظى .

أى أن الدراسة أظهرت وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى وكل من الذكاء الاجتماعى والذكاء اللفظى .

دراسة " نادية بنا ، أحمد الشافعى " (٢٠٠٢) التى هدفت إلى التعرف عـلى تأثير كل من الذكاء الموضوعى ونوع المبحوث فى الذكاء الفعال بأبعاده الخمسة (الإتقان ، التروى ، التفاؤل ، التعامل الفعال مع الذات ، التعامل الفعال مـع الآخـر) لـدى عينة من طلاب الجامعات المصرية ، ومقدار حجم التأثير ونسـبة التـباين المفسـر لكل من الذكاء والنوع بالنسبة للذكاء الفعال بأبعاده الخمسة ، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٤ طالباً وطالبة من طلاب كلية الآداب والتربية بالفرقة الأولى من جامعتى حلوان وعين شمس ، واستخدمت الدراسة اختـبار ذكـاء الشـباب الـلفظى (إعداد : حامد زهران) الذى يقيس القدرة العقـلية العامـة (الـتجريدية) ومقيـاس الذكاء الفعال (إعداد : رشدى فام منصـور وآخـرين) الذى يقيس الذكاء الفعال (الوجدانى) وبواسطة تحليل التـباين (٢×٢) واختـبار أدنى فـروق دال L.S.D. أظهـرت الدراسة عدة نـتائج مؤداهـا أنـه لا توجـد صـلة جوهـرية بيـن الذكاء الفعال والذكاء الموضـوعى (التقليدى) والنوع (ذكور ، إناث) ، بمعنى أن نوع المبحوث (ذكـور – إنـاث) ونسبة ذكائه (مرتفع – منخفض) لا يؤثر جوهرياً على مقدار ذكائه الفعال .

يلاحـظ أن الدراسة السابقة أظهرت أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الفعـال (الذكاء الوجدانى) والذكاء المجرد (الذكاء المنطقى – الرياضى) ، نظراً لأن مقياس الذكاء المستخدم فى هذه الدراسة (مقياس الذكاء اللفظى) ، يقيس مجردات (رموز ، أرقام ، علاقات مجردة) .

ونخلص من نتائج الدراسات المرتبطة بعلاقات الذكاء الوجدانى ببعض المتغيرات المعرفية والتى تم عرضها بما يأتى :

١- وجـود علاقـة دالـة بيـن الذكـاء الوجدانى والذكاء اللفظى (اللغوى) (Mayer & et al., 1999; Ashton & et al., 2000; Mayer, 2001)

٢- لا توجـد علاقـة دالـة بيـن الذكـاء الوجـدانى والذكـاء المكـانى (Mayer & et al., 2000a)

٣- لا توجـد علاقـة دالـة بيـن الذكـاء الوجدانى والذكاء المجرد (الذكاء المـنطقى - الرياضـى) (Ashton & et al., 2000 ؛ نادية بنا ، أحمد الشافعى ، ٢٠٠٢) .

٤- وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والتفكير الابتكارى (Landau & Weissler, 1998 ; Batastini, 2001) .

٥- لا توجـد علاقـة دالـة بيـن الذكـاء الوجـدانى والـتفكير الـناقد (Murensk,2000)

٦- وجـود علاقـة دالـة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الدراسى (الإنجاز الأكـاديمى) (Abi Samra, 2000) وتعارضت مع هذه النتيجة دراسة (Woistaszewski,2001) الـتى أظهـرت أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكـاء الوجـدانى والإنجـاز الأكاديمى وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الأداة المسـتخدمة فى قيـاس الذكـاء الوجدانى فى الدراستين ، فقد استخدمت الدراسـة الأولى قائمة "بارون" (Bar-ON EQ-I) التى تقيس الذكاء الوجـدانى فى ضـوء الكفـاءات الوجدانيـة (EC) ، بينما استخدمت الدراسـة الثانية مقياس" ماير " وزملائه (AMEIS) الذى تم إعداده فى ضـوء الـنموذج المعرفى للذكاء الوجدانى ، وهذا يؤكد أن مفهوم الذكاء الوجدانى ما زال يعتريه بعض الغموض ويتطلب إجراء مزيد من البحوث والدراسـات فى بيـئات مختـلفة وعـلى عيـنات مختلفة لتوضيح هذا

المفهوم ، وتحديد مكوناته تحديداً دقيقاً حتى يمكن إعداد المقاييس المقننة لقياسه .

٧- وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء الاجتماعى (Mayer,2001) ، بينما تعارضت مع هذه النتيجة دراسة (Woistaszewski,2001) التى أظهرت أن الذكاء الوجدانى لا يسهم إسهاماً دالاً فى النجاحات الاجتماعية (الذكاء الاجتماعى) ، على الرغم من أن الدراستين استخدمتا مقياس الذكاء الوجدانى متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) ، ويرجع الباحث نتيجة الدراسة الثانية إلى العينة المستخدمة والتى كانت من الطلاب المتفوقين ، الذين يولون اهتماماتهم بالنجاحات الأكاديمية أكثر من النجاحات الاجتماعية .

ومن هنا تحددت دراسة علاقة الذكاء الوجدانى ببعض المتغيرات المعرفية ، كأحد أهداف الدراسة الحالية لاستجلاء علاقة الذكاء الوجدانى بالمجال المعرفى لدى الفرد ، وإلقاء الضوء على نتائج البحوث والدراسات الأجنبية المرتبطة بهذا المجال فى البيئة العربية .

٢- الدراسات التى تناولت علاقة الذكاء الوجدانى ببعض المتغيرات المزاجية (سمات الشخصية) :

دراسة " بلوك وكرمين " (Block & Kremen, 1996) التى هدفت إلى دراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء العام (IQ) ، مستقلاً عن الذكاء الوجدانى (EI) ، والذكاء الوجدانى مستقلاً عن الذكاء العام ، وتكونت عينة الدراسة من ٩٥ رجلاً وامرأة واستخدم الباحثان مقياس مرونة الذات Ego-reiliency الذى يقيس المكونات الأساسية للذكاء الوجدانى (الكفاءات الشخصية intrapersonal ، الكفاءات الاجتماعية interpersonal) ومقياساً لقياس الذكاء العام واستخدمت الدراسة اختبار " ت " ومعاملات الارتباط وأظهرت أن معامل الذكاء (IQ) يختلف عن معامل

الذكـــاء الوجـــدانى (EQ) فى المكونـــات ، وعلى الرغم من ذلك فإنه يوجد ارتباط بينهما ، كما أظهرت الدراسة أن الأفراد ذوى الذكاء المرتفع مستقلاً عن الذكـــاء الوجدانى كانوا أكثر تميزاً فى الجوانب العقلية وأقل تميزاً فى الجوانب الشخصـــية ، بيـــنما الأفراد مرتفعى الذكاء الوجدانى مستقلاً عن الذكاء العام ، كـــانوا أكثر تميزاً فى الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين .

ودراســـة " ديولوكس وهيربرت " Dulewicz & Herbert عـــام ١٩٩٦ التتبعية للتقدم المهنى التى استمرت سبعة أعوام لعينة مكونة من ٧٢ مديـــراً عامـــاً لشـــركات بـــريطانية لمعـــرفة الكفـــاءات الوجدانيـــة Emotional competencies ، الـــتى تميز المدراء المتميزين فى أعمالهم عـــن بقيـــة المـــدراء ، وكان معيارا التمييز هما المنصب الحالى ونسبة التقدم الوظيـــفى ، وقامـــا بتطـــبيق مقياس عوامل الشخصية الستة عشر (16PF) واستبيان الشخصية المهنية (OPQ) ، ووجدا أن هناك العديد من الارتباطات الجوهـــرية بيـــن عوامـــل مقياســـى الشخصية المذكورين والكفاءة الوجدانية المســـتقاه مـــن " مسح المهارات الوظيفية " Job competencies Survey حيـــث وجدا أن هناك ١٦ مهارة انفعالية تميز بين المجموعتين أمكن تصنيفها فى ســـت مهـــارات عريضـــة هى : الحساســـية Sensitivity والمـــرونة Resilience والـــتأثير والقابلية للتكيف Influence and Adaptability والحســـم والـــتوكيدية Decisiveness and Assertiveness والطاقـــة والاستقامة Energy and Integrity والقيادة Leadership .

(فى : عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٢ ، ص ص٢٩-٣٠)

وتوصـــلت دراسة " ماير " وآخرين Mayer, etal. عام ١٩٩٩ التى هدفـــت إلى دراسة علاقة الذكاء بعوامل الشخصيـــة الستـــة عشـــر (16 PF) بواســـطة حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب (١٨٦ طالباً من طلاب

الجامعـــة) عـــلى مقياسهم (MEIS) ودرجاتهم على مقياس عوامل الشخصية (16 PF) إلى النتائج (In: Ciarrochi & et al., 2000) التالية :

(١) وجـــود علاقـــة موجبة (٠,٢٢) دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة الحساسية Sensitivity .

(٢) وجـــود علاقـــة موجبة (٠,١٩) دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الذكاء الوجدانى وسمة الاستدلال Reasoning .

(٣) وجـــود علاقـــة موجبة (٠,١٤) دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الذكاء الوجدانى وسمة الانفتاح للتغيير Openness to Change .

(٤) وجـــود علاقة سالبة (-٠,١٧) دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الذكاء الوجدانى وسمة الحذر Vigilance .

(٥) وجـــود علاقة سالبة (-٠,٢١) دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة الاعتماد على الذات Self-Reliance .

(٦) لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والسمات التالية :

الـــدفء ، الحيويـــة والنشـــاط ، الثـــبات الانفعـــالى ، الخـــوف Apperehension ، السيطرة ، الضميـــر الحى ، التـــوتر ، الجـــرأة الاجتمـــاعية Social Boldness ، التجريديـــة Abstractedness ، الحرمان Privateness والكمالية Perfectionism .

ويـــرى الـــباحث الحـــالى أن قيم العلاقات (٠,٢٢ ؛ ٠,١٩ ؛ ٠,١٧ ؛ ٠,٢١) ضعيفة وقد ترجع دلالتها إلى كبر حجم العينة (١٨٦ طالباً وطالبة) ، وبالـــتالى فإن النتائج السابقة تؤكد النموذج المعرفى للذكاء الوجدانى للباحثين السابقين بأن الذكاء الوجدانى مجموعة من القدرات العقلية ومنفصل عن سمات الشخصية (Mayer & Salovey, 1997) .

ودراسة " لامانتا " (Lamanna, 2000) التى هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجدانى بوجهة الضبط والاكتئاب لدى مجموعة من النساء بلغ عددهن

١٠٠ امـرأة ، وتـراوحت أعمـارهن فيما بين ١٨ – ٧٨ سنة ، واستخدمت الدراسـة قائمـة بارون (Bar-ONEQ-I) لقياس الذكاء الوجدانى ومقياس ليفنسون Levenson لقياس وجهة الضبط وقائمة الاكتئاب وأظهرت الدراسة بواسـطة معـاملات الارتباط وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجدانى ووجهة الضـبط الداخـلية ، بيـنما توجـد علاقـة سالبة مع وجهة الضبط الخارجية والاكتئاب .

ودراسـة " ميورينسـك " (Murensk,2000) التى تم عرضها ضمن مجموعـة الدراسـات المرتـبطة بعلاقـة الذكـاء الوجدانى ببعض المتغيرات المعـرفية ، والـتى كـان مـن أهدافها دراسة علاقة الذكاء الوجدانى بسمات الشخصـية الخمـس الكبرى ، أظهرت الدراسة بواسطة معاملات الارتباط بين درجـات المديـرين (٩٠ مديـراً) عـلى قائمة جولمان للكفاءات الوجدانية (ECI) ، ودرجـاتهم عـلى قائمة الشخصية (NEO-PI) وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجدانى وسمة العصابية Neuroticism ، بينما توجد علاقة موجـبة دالـة مـع سـمات : الانبسـاطية Extroversion ؛ الانفتاح على الخبرة Openness to Experience ؛ المقبولية Agreeableness ؛ يقظة الضمير Conscientiousm .

ودراسـة " ليندلى " (Lindley,2001) التى هدفت إلى دراسة علاقة الذكـاء الوجـدانى ببعض متغيرات الشخصية (الانبساطية ؛ العصابية ؛ كفاءة الـذات ؛ تقديـر الـذات ؛ الـتفاؤل وجهة الضبط ؛ التكيف) ، وتكونت عينة الدراسـة مـن ٣١٦ طالـباً وطالبة (١٠٥ طالباً ، ٢١١ طالبة) من طلاب الجامعـة والتعـليم العام ، وطبقت الدراسة قائمة جولمان للكفاءات الوجدانية (ECI) وبعـض مقـاييس الشخصـية ، وأظهرت الدراسة بواسطة معاملات الارتـباط وجـود علاقـات موجبة دالة بين الذكاء الوجدانى وبعض متغيرات الشخصـية (الانبساطية ؛ كفاءة الذات ، تقدير الذات ؛ التفاؤل ؛ وجهة الضبط

الداخلية ؛ التكيف) ، بينما توجد علاقة سالبة دالة مع سمة العصابية ، وأظهرت الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات فى الذكاء الوجدانى .

ودراسة " روبرتس " وآخرين (Roberts & et al., 2002) التى هدفت إلى التعرف على البنية العاملية لمقياس الذكاء الوجدانى متعدد العوامل (MEIS) ، وعلاقة الذكاء الوجدانى بسمات الشخصية الكبرى ، وأثر النوع على الذكاء الوجدانى ، تكونت عينة الدراسة من ٧٠٤ شخصاً من الرجال والنساء ، وطبقت الدراسة قائمة سمات الشخصية الخمس (TSDI) (العصابية ؛ الانبساطية ؛ المقبولية ؛ يقظة الضمير ؛ الانفتاح على الخبرة) ، وبطارية Armed للاستعداد المهنى (ASVAB) لقياس الذكاء ، وأظهرت الدراسة عدة نتائج كان منها : وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء العام وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية ؛ المقبولية ؛ يقظة الضمير ؛ الانفتاح على الخبرة) ، بينما توجد علاقة سالبة دالة مع سمة العصابية ، كما توجد فروق بين الرجال والنساء فى الذكاء الوجدانى لصالح النساء عندما يتم تقدير الذكاء الوجدانى تقديراً ذاتياً ، ولصالح الرجال عندما يتم تقدير الذكاء الوجدانى بواسطة الخبراء .

ونخلص من نتائج الدراسات المرتبطة بعلاقة الذكاء الوجدانى ببعض متغيرات الشخصية المزاجية ، التى تم عرضها بأن الذكاء الوجدانى مرتبط بمتغيرات الشخصية المزاجية (الجانب الانفعالى للفرد) ، وغير مستقل عنها وذلك فى ضوء قياسه باختبارات مختلفة منها : ECI MEIS ؛ Bar-ON EQ-I ، وهى الاختبارات الأكثر شيوعاً واستخداماً فى قياس الذكاء الوجدانى، وأيضاً فى ضوء قياس متغيرات الشخصية باختبارات مختلفة منها : TSDI NEO-PI ؛ OPQ ؛ 16PF ، وهذا يتفق مع وجهة نظر فريق

العــلماء الذيــن فســروا الذكاء الوجدانى فى ضوء أنه مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية (الكفاءات الوجدانية)

(Goleman, 1995, 1998; Dulewicz & Herbert, 1996; Bar-On, 1996; Dulewicz & Higgs, 1999; Murensk, 2000; Bourey & Miller, 2001; Lindley, 2001, Roberts & et al., 2002) .

ويــتعارض مع وجهة نظر فريق العلماء الذين فسروا الذكاء الوجدانى فى ضــوء أنــه مجموعة من القدرات العقلية ومستقل عن متغيرات الشخصية المزاجية

(Salovey&Mayer,1997,1999; Flanagan,1997;Epstein,1999)

يتضح مما سبق أن مفهوم الذكاء الوجدانى مازال يكتنفه الغموض وهذا يتطــلب إجــراء مزيد من البحوث والدراسات فى بيئات مختلفة وعلى عينات مختــلفة لــتحديد مفهومــه ، وموقعــه من المجالين المعرفى والانفعالى ومن هــنا تحــددت مشــكلة الدراسة الحالية فى دراسة الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية فى البيئة العربية .

فروض الدراسة :

الفرض الأول :

لا يختــلف الذكاء الوجدانى لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف النوع (طلبة ، طالبات) والتخصص (علمى ، أدبى) .

الفرض الثانى :

لا توجــد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجدانى لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم فى كل من : الذكاءات المتعددة ؛ التفكير الابتكارى ؛ التفكير الناقد .

الفرض الثالث :

لا توجــد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجدانى لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم فى كل سمة من سمات الشخصية الستة عشر (16PF) .

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الإمبريقى Empirical method وذلك باستخدام كل من الطريقتين الارتباطية والفارقة حيث أنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية والذى يتمثل فى تحديد ظاهرات معينة واكتشاف كل من العلاقات والفروق بين تلك الظاهرات لدى أفراد العينة ، كما أن المنهج الارتباطى يوضح إلى أى حد يرتبط متغيران ، أو إلى أى حد تتفق التغيرات فى أحد العوامل مع التغيرات فى عامل أخر . أى أن المنهج الارتباطى تظهر أهميته كأسلوب تمهيدى للكشف عن الظاهرة موضوع الدراسة .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة فى صورتها النهائية بعد تطبيق جميع أدوات الدراسة من ١٤٧ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة (تربية عام) بكلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادى ومن التخصصات العلمية والأدبية خلال العام الدراسى ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ م ، وذلك من عينة أولية بلغ قوامها ١٦٥ طالباً وطالبة نتيجة استبعاد بعض الطلاب الغائبين أثناء تطبيق بعض أدوات الدراسة وأيضاً استبعاد الطلاب الذين لم يجيبوا عن كل فقرات بعض أدوات الدراسة .

جدول (١)

عينة الدراسة الأساسية

التخصص / النوع	علمى	أدبى
طلبة	٢٥	٣٤
طالبات	٤٠	٤٨

اختيرت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة للأسباب التالية :

١- يقوم الباحث بتدريس هؤلاء الطلاب وبالتالى يسهل عليه تطبيق أدوات الدراسة والحصول على استجابات صادقة .

٢- طلاب الفرقة الرابعة أكثر خبرة وأكثر تفتحاً وتفاعلوا مع العديد من المواقف داخل الكلية وبالتالى يسهل عليهم معرفة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ، وبالتالى سوف يستجيبون لعبارات مقياس الذكاء الوجدانى ، كما أن هؤلاء الطلاب تمايزت لديهم الذكاءات المتعددة ومتغيرات الشخصية المزاجية ، وبالتالى يمكن قياسها بواسطة المقاييس المقننة .

٣- هؤلاء الطلاب يقومون بالتدريس (بعد تخرجهم) فى المدارس الإعدادية أو الثانوية وبالتالى فإن أدوات الدراسة الحالية (مقياس الذكاء الوجدانى ، مقياس الذكاءات المتعددة) تسمح لهم بأن ينموا الوعى عن ذكاءاتهم وأن ينقلوا هذه الخبرة إلى تلاميذهم .

أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

١- مقياس الذكاء الوجدانى (إعداد : الباحث)

٢- قائمة الذكاء المتعدد (تعريب وتقنين : الباحث)

٣- اختبار التفكير الابتكارى (تقنين : أحمد إبراهيم قنديل)

٤- اختبار التفكير الناقد (تقنين : جابر عبد الحميد جابر ، يحى حامد هندام)

٥- مقياس التحليل الإكلينيكى (16 PF) الجزء الأول

(تقنين : محمد السيد عبد الرحمن ، صالح بن عبد الله أبو عباة) .

وسوف يتم شرح الأدوات السابقة على النحو التالى :

١ ـ مقياس الذكاء الوجدانى : (**إعداد** : **الباحث**)

أ - كتابة مفردات المقياس :

تـم الاسـتفادة من البحوث والأطر النظرية التى حاولت تفسير الذكاء الوجدانى فى صياغة مفردات المقياس الحالى ، كما استفاد الباحث فى صياغة مفردات مقياسه من اختبارات الذكاء الوجدانى ، التى تمكن من الحصول عليها ومـنها : اختبار الذكاء الوجدانى (الطبعة الثانية) الذى تم الحصول عليه من شبكة الاتصال العالمية internet من الموقع (www.queen dom.com) ، الذى يـتكون مـن ٧٠ سـؤالاً موزعـة عـلى ٦ أقسـام فى صورة الاختيار من مـتعدد ، ومقياس " فيشر " (Fisher,1998) الذى يتكون من ٢٥ عبارة لقياس بعـدى المهـارات الاجتماعية والوعى بالذات ، المعد فى ضوء طريقة ليكرت (مـن الموافقـة بشدة ، إلى عدم الموافقة بشدة) ، ومقياس الذكاء الانفعالى (إعـداد : فـاروق عثمان ، محمد رزق ١٩٩٨) الذى يتكون من ٥٨ مفردة خماسى الاستجابة .

وتـم الاسـتفادة أيضاً من مقياس التحكم الذاتى (إعداد : عبد الوهاب كـامل) ، واستخبار الدفع للإنجاز للراشدين (إعداد : رشاد موسى ، صلاح أبو ناهية) ومقياس المهارات الاجتماعية (إعداد : محمد عبد الرحمن) .

تـم صـياغة مفـردات المقيـاس وعددهـا ٩٢ مفـردة فى ضـوء مكونـات نمـوذج دانييل جولمان D.Goleman عام ١٩٩٨ ، الذى يتضمن الكفـاءة الشخصية personal competence (الوعى بالـذات ، تنظيـم الـذات ، الدافعيـة) والكفاءة الاجتماعية Social competence (التعاطف ، المهـارات الاجـتماعية) ، وأمـام كـل مفـردة خمس إجابات (تنطبق علىَّ تمامـاً ، تنطـبق عـلىَّ كـثيراً ، تنطـبق علىَّ أحياناً ، تنطبق علىَّ قليلاً ، لا تنطـبق عـلىَّ إطلاقـاً) ، وتـم كتابة تعليمات المقياس بما تتناسب مع نوع مفرداته .

ب – *صدق المقياس :*

(١) التحليل العاملى

تـم تطـبيق المقياس على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقـنا وتـم التطبيق بعد انتهاء المحاضرة (الباحث يقوم بتدريسهم) ، حيث تم توزيع ٢١٠ نسخة من المقياس على الطلاب الحضور ، وبعد ذلك سمح الباحث لباقى الطلاب بالخروج من قاعة المحاضرات ، وهذا يكفـل عشـوائية العينة التى اختيرت ، وبعد تقدير الدرجات واستبعاد الطـلاب الذين لم يكملوا الإجابة عن كل فقرات المقياس ، أصبح عدد الطـلاب ٢٠٣ طالباً وطالبة ، ولسهولة إجراء العمليات الإحصائية تم اسـتبعاد ثلاثة طلاب عشوائياً وبالتالى أصبحت العينة مكونة من ٢٠٠ طالب وطالبة كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٢)

عينة الدراسة الاستطلاعية

التخصص	رياضيات		أحياء		طبيعة كيمياء		إنجليزى		لغة عربية		تاريخ		مجموع
النوع	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
ن	١٥	١٠	١٣	١٨	٧	١٠	٢١	٣٥	١٨	٢٢	١٤	١٧	٢٠٠

تـم إجراء التحليل العاملى للمقياس بواسطة حزمة البرامج الإحصائية فى العـلوم الاجـتماعية SPSS باسـتخدام الـتدوير المتعامد بطريقة فاريمـاكس *Varimax Rotation* ، لأن هذه الطريقة تعبر عن علاقة حقيقية بين المتغيرات

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ١٩٩١ ، ص ٦٢٦) .

وتم إجراء التحليل العاملى بهدف معرفة مدى ملائمة العبارات للأبعـاد المكون منها المقياس ، حتى يمكن استبعاد العبارات المتداخلة

بيـــن أبعاد المقياس واستبعاد العبارات غير الملائمة لأى بعد من أبعاد المقياس .

وأسفر التحليل العاملى عن ستة عوامل وطبقاً للمحكات التالية :

(١) الإبقاء على العوامل التى جذرها الكامن ≤ ١

(٢) حذفـــت العـــبارات التى لم تتشبع بأى عامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول ≤ ± ٠,٤

(٣) حذفت العبارات التى تشبعت بأكثر من عامل تشبعاً مقبولاً ≤ ± ٠,٤

(٤) حذفـــت العوامل التى تشبعت بها عبارة واحدة أو عبارتان فقط تشبعاً مقـــبولاً . وتـــم الإبقـــاء على العوامل التى تشبعت بها ثلاث عبارات فأكثر ، وهذا يضمن نقاءً عاملياً للعوامل التى تم الحصول عليها (صفوت فرج ، ١٩٩١ ، ص ١١) .

فى ضـــوء المحكات السابقة أصبح عدد العوامل خمسة عوامل حيـــث تـــم حذف العامل السادس الذى كان جذره لكامن ٢,٢٠ ونسبة تبايـــنه ٢,٤ % مـــن التباين الكلى للمصفوفة ، إلا أنه تشبع بمفردتين فقط تشبعاً مقبولاً ، وبلغ عدد المفردات المستخلصة ٨٣ مفردة موزعة على العوامل الخمسة .

جدول (٣)

الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملى لمفردات المقياس بعد التدوير المتعامد

ترتيب العامل	الجذور الكامنة	النسب المئوية للتباين
الأول	١٨,٥٦	٢٠,١٧
الثانى	١٥,٣٣	١٦,٦٦
الثالث	١٠,٨٧	١١,٨٢
الرابع	٨,٩٥	٩,٧٣
الخامس	٦,٨٠	٧,٣٩
المجمـــوع	-	٦٥,٧٧

وتـــم رصـــد تشـــبعات كـــل عامل فى جدول خاص كما هو موضح فى الجداول التالية :

جدول (٤)

تشبعات المفردات على العامل الأول (المهارات الاجتماعية)

رقم المفردة	المفردات	التشبع
٢٦	أستطيع أن أكون لى أصدقاء بسهولة .	٠,٥٧٠
٣١	أبادر دائماً بمحادثة الآخرين .	٠,٤٣٠
٣٧	أجيد فن التعامل مع الآخرين .	٠,٤٧٥
٤٥	غالباً ما يتم اختيارى لأكون قائداً للجماعة .	٠,٥٣٠
٥٤	أشعر بأننى كفء فى إدارة المناقشات الاجتماعية .	٠,٥٨٠
٥٧	أستطيع أن أنسجم بسهولة وبسرعة مع أى موقف اجتماعى	٠,٤٥٩
٩٢	غالباً ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظرى .	٠,٥٤٢
٦	استمتع بقضاء الوقت مع أصدقائى .	٠,٦٥٨
٧١	نشاط الجماعة شيئاً أستطيع فهمه والتناغم معه .	٠,٤٧٩
٨٦	أحاول دائماً حل المنازعات التى تنشب بين أفراد الجماعة .	٠,٤٤٠
٩٠	لدى القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة تجاه موضوع ما	٠,٥٥٣
٥٨	غالباً ما أكون متعاوناً مع أفراد الجماعة .	٠,٤٩٨
٨٣	أفضل دائماً العمل مع فريق عمل متميز .	٠,٥٢٠
٨٤	أحرص دائماً على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين .	٠,٥٦٨
١٢	أحاول دائماً الاتصال بأفراد الجماعة .	٠,٥٢٨
٥	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس .	٠,٥٨٨
٤١	تعـتمد السـعادة مـن وجهة نظرى على الأفراد المحيطين بالشخص .	٠,٥١٩
٣	أشجع التغيير فى سلوكيات الجماعة ولو كان بسيطاً .	٠,٤٨٩
٤٠	امدح الآخرين عندما يستحقون ذلك .	٠,٤٤٨

جدول (٥)

تشبعات المفردات على العامل الثانى (الوعى بالذات)

رقم المفردة	المفردات	التشبع
١٣	أشعر بالثقة فى ذاتى فى معظم المواقف	٠,٤٥٢
٧	عندما أكون قلقاً من مشكلة ما فإننى أستطيع تحديد أى جانب من جوانبها يضايقنى .	٠,٥٨٩
٢٢	أقدر انفعالاتى وعواطفى تقديراً واقعياً .	٠,٥٧٨
٣٢	أشعر بالرضى عن ذاتى عندما أقدر الأمور تقديراً واقعياً .	٠,٦٥٥
٣٨	لدىّ القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف فى ذاتى .	٠,٤٧٥
٣٣	لا تؤثر انفعالاتى الحزينة فى اتخاذ قراراتى .	٠,٥٥٥
٤٤	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعرى (فرح ، حزن ، ..).	٠,٥٧٨
٨٨	يزداد تقديرى لذاتى عندما أتغلب على عادة سيئة .	٠,٥٤٥
١٦	أثق فى قدراتى ثقة كاملة .	٠,٤٤٤
٦٢	عند الفشل فى عمل من الأعمال فإننى ألقِ اللوم على نفسى .	٠,٤٥٢
٦٣	أستطيع ربط مشاعرى بما أفكر فيه .	٠,٦٨٥
٧٨	لدى الوعى بما أقوم به من أعمال يومية .	٠,٤٦٠
٨٠	لدى القدرة على تحديد أخطائى .	٠,٥٨٠
٦٠	أقدر أسوأ العقبات الممكنة قبل الشروع فى أى عمل .	٠,٤٦١
١	عندما أشعر بالضيق فإننى أعرف سببه .	٠,٥٧١

جدول (٦)

تشبعات المفردات على العامل الثالث (التعاطف)

رقم المفردة	المفردات	التشبع
١١	عـــند سماعى عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهنى حلول كثيرة لها.	٠,٥٢٨
٤	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان) .	٠,٦٤٧
٣٦	يصفنى زملائى بأن إحساسى مرهف تجاه الآخرين .	٠,٥٥٤
٢٥	ينتابنى الشعور بالضيق تجاه أى شخص يخالف القانون .	٠,٥٧٦
١٨	أستطيع معرفة وفهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم .	٠,٦٥٢
٢٤	اشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين .	٠,٩٠١
٥٣	أتأثر كثيراً بالحالة النفسية لمن يحيطون بى .	٠,٥١٤
٦٩	تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزاً كبيراً من تفكيرى .	٠,٤٥٠
٤٢	أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين .	٠,٤٨٠
١٢	استمع إلى مشكلات الآخرين واسعى إلى حلها .	٠,٥٧٧
٥٥	أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين .	٠,٥٩٤
٤٦	أبادر بتقديم العون والمساعدة للمحتاجين .	٠,٦٦٩
٢٠	أحاول دائماً تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين .	٠,٥٦٠
٥٩	إحساسى الشديد بالأطفال اليتامى يجعلنى مشفقاً عليهم .	٠,٥٣٧
٦١	إحساســى الشــديد بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلنى مشفقاً عليهم .	٠,٥٤٠

جدول (٧)

تشبعات المفردات على العامل الرابع (الدافعية)

رقم المفردة	المفردات	التشبع
١٠	لا توقفنى العقبات عن تحقيق أهدافى .	٠,٧٣٤
١٤	أفضل إنجاز الأعمال التى تتطلب جهداً ومهارة .	٠,٦٣٦
١٧	أكون متفائلاً بصفة عامة واخطط لمستقبلى .	٠,٥٢١
٢٩	أسعى دائماً لأكون من المتفوقين .	٠,٦١٣
٣٩	دائماً أكمل أو أنهى أى عمل أشرع فى أدائه .	٠,٥٦٨
٢١	أستطيع التفكير جيداً واركز فى عملى فى الظروف الضاغطة .	٠,٤٥٤
٢٧	أفضـــل الأهـــداف ذات التحدى مع الأخذ فى الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها .	٠,٦٢٤
٢٨	أســعى لتحســين طــريقة عملى حتى ولو أخذت النصيحة من شخص أصغر منى .	٠,٥٦٨
٣٥	أبذل قصارى جهدى فى أى عمل حتى ولم يقدره الآخرون .	٠,٥٣٣
٤٧	لا أشعر بالملل تجاه الأشياء التى لم أستطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد .	٠,٦٢٥
٥٦	عندما أقوم بعمل صعب غالباً ما أنجزه .	٠,٦٠٤
٥٢	أستطيع أداء أى عمل لفترة طويلة دون شعور بالملل أو الإجهاد .	٠,٥٣٥
٥١	ألتزم دائماً بوعودى وعهودى مع الآخرين .	٠,٥٣٧
٦٧	ينتابنى الشعور بالضيق تجاه الأعمال التى أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزته .	٠,٤٢١
٨٦	أفعل ما يتوقعه الناس منى مهما كلفنى ذلك من جهد .	٠,٥٢٨
٨٢	يصفنى زملائى بأننى طموح جداً .	٠,٥١٢
٩١	أشعر بالارتياح تجاه الناس المتفائلين .	٠,٤٢٩

جدول (٨)

تشبعات المفردات على العامل الخامس (تنظيم الذات)

رقم المفردة	المفردات	التشبع
٢	أستطيع تغيير انفعالاتى بسرعة عندما تتغير الظروف .	٠,٦٦٥
٨	لدى القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية .	٠,٥٦٣
٩	عادة أكون هادئ وإيجابى حتى فى الظروف الصعبة .	٠,٥٣٨
٢٣	أشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التى ارتكبتها فى الماضى .	٠,٤٧١
٣٤	لدى المهارة فى توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة .	٠,٤١٤
٧٧	لدى القدرة على التحكم فى انفعالاتى تجاه أى موقف .	٠,٥٦٠
٤٣	لدى القدرة على عدم التفكير فى مشاكلى .	٠,٥٣٠
٨١	أظل هادئاً وإيجابياً تجاه أى شخص حتى أعرفه جيداً .	٠,٤٢٦
٧٢	عندما أشعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإننى أتراجع وأعيد تقييم الموقف .	٠,٤٣٧
٦٤	يبدو لى تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار .	٠,٤٩١
٥٠	لا أقول أشياء وأندم عليها .	٠,٤٧٨
٧٠	غالباً ما يأخذ أصدقائى بنصائحى .	٠,٤٣٧
٧٦	عندما يكون مزاجى متكدر فإننى أذهب إلى (صديق ، نادى) كى أغير حالتى المزاجية .	٠,٥٧٢
٧٣	أبذل قصارى جهدى فى المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء	٠,٤٤٨
٤٩	أشعر فى كثير من الأحيان بثقة الآخرين .	٠,٤٣٨
١٥	عندما أشعر بالضيق فإننى أشغل نفسى فى عمل أفضله .	٠,٤٢٠
٣٠	أستطيع السيطرة على انفعالاتى بعد أى موقف محزن .	٠,٤٠٢

(٢) صدق تمييز عوامل المقياس فى ضوء الدرجة الكلية للمقياس :

تـم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس (مجموع درجات عوامل المقياس الخمســة) ترتيــباً تنازلياً ، وتم أخذها كمحك داخلى للحكم على صدق عوامله الخمسة ، حيث تم أخذ أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات الكلية عــلى المقياس ، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧ % الطلاب مرتفعى الذكاء الوجــدانى ، ولتمــثل مجموعــة أدنى ٢٧ % الطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى ، وكان عدد كل منها مساوياً ٥٤ طالباً وطالبة ، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب فى كل عامل من عوامل المقياس وتمــت المقارنة بين هذه المتوسطات باستخدام النسبة الحرجة (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ص ٣٥٢) ، كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (٩)

معاملات تمييز عوامل المقياس

المجموعة / عوامل المقياس	أعلى ٢٧ %			أدنى ٢٧ %			النسبة الحرجة	الدلالة
	م	ع	ع م*	م	ع	ع م		
المهارات الاجتماعية	٧٠,٥٠	٦,٧٢	٠,٩١	٤٤,٦٠	٤,٣٠	١,٥٨	٢٤	٠,٠١
الوعى بالذات	٦٢,٦٠	٥,٣٥	٠,٧٣	٤٧,٥٠	٣,٩١	٠,٥٣	١٦,٧٤	٠,٠١
التعاطف	٥٦,٧٠	٤,٤٢	٠,٦٠	٣٨,٤٠	٣,٧٦	٠,٥١	٢٣,٢٤	٠,٠١
الدافعية	٦٥,٠٠	٥,٨٣	٠,٧٩	٤٢,٨٠	٤,٢٨	٠,٥٨	٢٢,٦٥	٠,٠١
تنظيم الذات	٥٤,٣٠	٥,٢٢	٠,٧١	٣٢,٢٠	٣,٤٥	٠,٤٧	٢٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوســطات درجــات مجموعــتى الطــلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء

* الخطأ المعيارى للمتوسط

الوجداني ، في عوامل المقياس لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني ، أي أن عوامل المقياس تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني ، وهذا يدل على صدق عوامل المقياس في قياس ما وضعت لقياسه (الذكاء الوجداني) .

(٣) – الصدق التجريبي (الصدق المرتبط بالمحك) :

تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي (إعداد : فاروق عثمان ، محمد رزق ، ١٩٩٨) على ٧٠ طالباً وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية التي سبق أن طبق عليها مقياس الذكاء الوجداني الحالي ، وتم حساب معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات الطلاب الكلية على المقياسين ، فكان مساوياً ٠,٧٥ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ وهذا يدل على صدق مقياس الذكاء الوجداني في قياس ما وضع من أجله .

ج - ثبات المقياس :

(١) ثبات الاتساق الداخلي :

يذكر " صلاح علام " (٢٠٠٢ ، ص ١٥٤) أنه يمكن حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي Internal Consistency ، فتم حساب معاملات اتساقات درجات عوامل المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، بعد حذف درجة العامل من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (١٠)

معاملات اتساقات درجات عوامل المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (ن = ٢٠٠)

عوامل المقياس	معامل الاتساق	الدلالة
المهارات الاجتماعية	٠,٨٨	٠,٠١
الوعى بالذات	٠,٨٥	٠,٠١
التعاطف	٠,٨٢	٠,٠١
الدافعية	٠,٨٦	٠,٠١
تنظيم الذات	٠,٨٩	٠,٠١

وتم حساب معاملات الاتساقات البينية لعوامل المقياس الخمسة كما هو موضح فى المصفوفة التالية :

جدول (١١)

مصفوفة معاملات الاتساقات البينية لعوامل المقياس (ن = ٢٠٠)

عوامل المقياس	المهارات الاجتماعية	الوعى بالذات	التعاطف	الدافعية
المهارات الاجتماعية	-			
الوعى بالذات	٠,٤٩			
التعاطف	٠,٦٨	٠,٤٧		
الدافعية	٠,٦٤	٠,٥١	٠,٤٧	
تنظيم الذات	٠,٥٣	٠,٥٦	٠,٤٣	٠,٤٥

وكانت جميع قيم معاملات الاتساقات دالة عند مستوى ٠,٠١ وتم حساب معاملات الاتساقات الداخلية (معاملات الثبات) لبنيةالمقياس باستخدام معادلة الفا (α) كرونباك (فى : صلاح علام ، ٢٠٠٢ ، ص ١٦٥) كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٢)

معاملات ثبات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس

باستخدام معادلة (α) كرونباك (ن = ٧٠)

عوامل المقياس	معامل α	الدلالة	عوامل المقياس	معامل α	الدلالة
الوعى بالذات	٠,٨٤	٠,٠١	التعاطف	٠,٧٥	٠,٠١
تنظيم الذات	٠,٨٠	٠,٠١	المهارات الاجتماعية	٠,٨١	٠,٠١
الدافعية	٠,٨٢	٠,٠١	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٥	٠,٠١

(٢) طريقة إعادة الاختبار :

تم تطبيق المقياس مرة ثانية على عينة قوامها ٧٠ طالباً وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية ، بعد ثلاثة أسابيع من إجراء التطبيق الأول ، وتم حساب معاملات الارتباط (معاملات الثبات) بين درجات الطلاب فى التطبيقين كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٣)

معاملات ثبات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس

بطريقة إعادة الاختبار (ن = ٧٠)

عوامل المقياس	معامل الثبات	الدلالة	عوامل المقياس	معامل الثبات	الدلالة
الوعى بالذات	٠,٨٦	٠,٠١	التعاطف	٠,٧٨	٠,٠١
تنظيم الذات	٠,٨٣	٠,٠١	المهارات الاجتماعية	٠,٨٥	٠,٠١
الدافعية	٠,٨٨	٠,٠١	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٨	٠,٠١

د ـ الصورة النهائية للمقياس :

يـــتكون المقياس من ٨٣ مفردة وتم تكرار خمس مفردات لقياس مدى صـــدق الفـــرد فى إجاباتـــه عن المقياس ، وبالتالى أصبح المقياس يتكون فى صـــورته النهائية من ٨٨ مفردة بمقياس استجابة خماسى موزعة على خمسة عوامل كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٤)

توزيع مفردات المقياس على عوامله الخمسة

الوعى بالذات	تنظيم الذات	الدافعية	التعاطف	المهارات الاجتماعية
١	٣	٢	٥	٤
٨	٦	٩	١٠	٧
١١	١٢	١٣	١٤	١٥
٢٠	١٩	١٦	١٧	١٨
٢٤	٢٣	٢١	٢٢	٢٥
٢٩	٢٨	٢٧	٢٦	٣٠
٣٤	٣٣	٣١	٣٢	٣٥
٣٩	٣٦	٣٨	٣٧	٤٠
٤٥	٤١	٤٤	٤٢	٤٣
٥٠	٤٩	٤٦	٤٧	٤٨
٥٥	٥٤	٥٢	٥٣	٥١
٥٩	٥٨	٥٦	٥٧	٦٠
٦٣	٦٤	٦١	٦٢	٦٥
٦٧	٦٨	٦٦	٦٩	٧٠
٧١	٧٦	٧٣	٧٤	٧٢
٨٤	٧٩	٧٧	٨٧	٧٥
	٨٢	٨١		٧٨
	٨٦	٨٥		٨٠
				٨٣
				٨٨

ويـــتم تقديـــر الدرجات على المقياس بإعطاء الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) المقابلة للاستجابات (تنطبق علىَّ تماماً ، تنطبق علىَّ كثيراً ، تنطبق علىَّ أحياناً ، تنطبق علىَّ قليلاً ، لا تنطبق علىَّ إطلاقاً) ، وتتراوح درجة الفرد عـلى المقيـاس فيما بين ٨٣ درجة كحد أدنى ، ٤١٥ درجة كحد أقصى ، ولا تحســب درجــات المفردات المكررة أرقام : ٤٥ ، ٧٤ ، ٨١ ، ٨٦ ، ٨٨ . فالفــرد الذى يتميز بالذكاء الوجدانى هو الذى يحصل على درجات مرتفعة فى جميــع عوامــل المقياس الخمسة ، وبالتالى فإن الدرجة الكلية على المقياس تســاوى مجموع درجات الفرد فى عوامل المقياس الخمسة أو تساوى مجموع درجات الفرد على مفردات المقياس (٨٣ مفردة) وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بالذكاء الوجدانى (ملحق ١) .

٢ – قائمة الذكاء المتعدد : *The Multiple Intelligence Inventory*

أعد هذه القائمة " جارى هارمس " (Harms,1998) فى ضوء نظرية " هــوارد جاردنر " H. Gardner للذكاءات المتعددة لقياس ثمانية أنوع من الذكاءات هى :

(أ) الذكـــاء الـــلغوى : وتقيســـه المفردات ١ ، ٩ ، ١٨ ، ٢٥ ، ٣٣ ، ٤١ ، ٤٩ ، ٥٨ ، ٦٥ ، ٧٣ .

(ب) الذكاء المنطقى–الرياضى : وتقيسه المفردات ٢، ١٠، ١٩، ٢٦، ٣٤، ٤٣، ٥٠، ٥٩، ٧٤، ٦٧ .

(ج) الذكـــاء المكانى : وتقيسه المفردات : ٣، ١١، ٢٠، ٢٧، ٣٥، ٤٤، ٥٢، ٦٠، ٦٨، ٧٥ .

(د) الذكـــاء الجســـمى– الحركى : وتقيسه المفردات : ٤، ١٢،٢١، ٢٨، ٣٧، ٤٥، ٥٣، ٦١، ٦٩، ٧٦

(هــ) الذكاء الموسيقى : وتقيســـه المفردات : ٦، ١٤، ٢٢، ٣٠، ٣٨، ٤٦، ٥٤، ٦٢، ٧٠، ٧٧.

(و) الذكــاء الاجــتماعى : وتقيسه المفردات : ٧، ١٥، ٢٣، ٣١، ٣٩، ٤٧، ٥٥، ٦٣، ٧١، ٧٩ .

(ز) الذكاء الشخصى وتقيسه المفردات : ٨، ١٦، ٢٤، ٣٢، ٤٠، ٤٨، ٥٦، ٦٤، ٧٢، ٨٠.

(ح) الذكــاء الطبيعى وتقيسه المفردات : ٥ ، ١٣، ١٧، ٢٩، ٣٦، ٤٢، ٥١، ٥٧، ٦٦، ٧٨.

يتضــح من ذلك أن القائمة مكونة من ٨٠ مفردة بمعدل عشر مفردات لكــل نــوع مــن أنــواع الذكاءات السابقة ، موزعة توزيعاً عشوائياً وجميع المفردات موجبة ، وأمام كل مفردة خمس استجابات هى : تنطبق علىَّ تماماً ، تنطــبق عــلىَّ كثيراً ، تنطبق علىَّ أحياناً ، تنطبق علىَّ قليلاً ، لا تنطبق علىَّ إطلاقــاً ، وتقــدر بإعطــاء الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) ، المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب ويتم التعامل مع درجات كل ذكاء كبعد مستقل ، لأنه ليس لــلقائمة درجة كلية وتميزت القائمة السابقة بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة فى البيئة الأجنبية ، وتم تعريب هذه القائمة (ملحق ٢) ومراجعة الترجمة مع أحد أعضــاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية* وذلك لاستخدامها فى الدراسة الحالية بعد التحقق من كفاءتها السيكومترية فى البيئة العربية .

أ – ثبات القائمة

(١) طريقة إعادة الاختبار :

تــم تطــبيق القائمــة عــلى ٧٠ طالباً وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٠٠ طالب وطالبة) ، وتم إعادة التطبيق بعد ١٧ يومــاً مــن إجــراء التطــبيق الأول ، وتم حساب معامل الارتباط

---

* د. عامر بكير مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية – كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى .

بيـــن درجـــات الطـــلاب فى التطـــبيقين كمـــا هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٥)

معاملات ثبات الذكاءات المتعددة بطريقة إعادة الاختبار (ن = ٧٠)

الذكاءات	معامل الثبات	الدلالة	الذكاءات	معامل الثبات	الدلالة
الذكاء اللغوى	٠,٩٢	٠,٠١	الذكاء الموسيقى	٠,٨٢	٠,٠١
الذكاء المنطقى– الرياضى	٠,٨٥	٠,٠١	الذكاء الاجتماعى	٠,٨٩	٠,٠١
الذكاء المكانى	٠,٨٣	٠,٠١	الذكاء الشخصى	٠,٨٦	٠,٠١
الذكاء الجسمى – الحركى	٠,٨٠	٠,٠١	الذكاء الطبيعى	٠,٨٨	٠,٠١

(٢) ثبات الاتساق الداخلى :

تـــم حساب ثبات القائمة باستخدام معادلة(α) كرونباك كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٦)

معاملات ثبات الذكاءات المتعددة بطريقة (α) كرونباك (ن = ٧٠)

الذكاءات	معامل α	الدلالة	الذكاءات	معامل α	الدلالة
الذكاء اللغوى	٠,٨٨	٠,٠١	الذكاء الموسيقى	٠,٧٦	٠,٠١
الذكاء المنطقى– الرياضى	٠,٨٣	٠,٠١	الذكاء الاجتماعى	٠,٨٥	٠,٠١
الذكاء المكانى	٠,٨٠	٠,٠١	الذكاء الشخصى	٠,٨٢	٠,٠١
الذكاء الجسمى – الحركى	٠,٧٨	٠,٠١	الذكاء الطبيعى	٠,٨٤	٠,٠١

وتـــم حســـاب معـــاملات الارتباط (معاملات الاتساقات) بين درجات مفردات كل نوع من أنواع الذكاءات الثمانية بالدرجة الكلية لـــه ، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للذكاء المتضمنة به .

جدول (١٧)

معاملات اتساقات درجات مفردات كل ذكاء بالدرجة الكلية له (ن = ٧٠)

اللغوى		المنطقى		المكانى		الجسمى		الموسيقى		الاجتماعى		الشخصى		الطبيعى	
المفردات	الاتساق	المفردات	الاتساق	المفردات	الاتساق	المفردات	الاتساق	المفردات	الاتساق	المفردات	الاتساق	المفردات	الاتساق	المفردات	الاتساق
١	٠,٥٣	٢	٠,٥١	٣	٠,٦٢	٤	٠,٤٨	٦	٠,٥٢	٧	٠,٤٩	٨	٠,٦٥	٥	٠,٥٧
٩	٠,٥٦	١٠	٠,٤٣	١١	٠,٥٣	١٢	٠,٥٠	١٤	٠,٥٦	١٥	٠,٥١	١٦	٠,٦٠	١٣	٠.٦٠
١٨	٠,٦١	١٩	٠,٦١	٢٠	٠,٤٨	٢١	٠,٦٣	٢٢	٠,٥٧	٢٣	٠,٥٢	٢٤	٠,٦١	١٧	٠,٦٢
٢٥	٠,٥٩	٢٦	٠,٥٨	٢٧	٠,٥٦	٢٨	٠,٦٤	٣٠	٠,٤٨	٣١	٠,٥٦	٣٢	٠,٥٥	٢٩	٠,٥٢
٣٣	٠,٤٩	٣٤	٠,٥٥	٣٥	٠,٤٩	٣٧	٠,٥٧	٣٨	٠,٥١	٣٩	٠,٥٣	٤٠	٠,٦٣	٣٦	٠.٤٤
٤١	٠,٦٢	٤٣	٠,٤٩	٤٤	٠,٤٤	٤٥	٠,٤٩	٤٦	٠,٥٤	٤٧	٠,٥٠	٤٨	٠,٥٨	٤٢	٠,٥٣
٤٩	٠,٥٥	٥٠	٠,٥٦	٥٢	٠,٥١	٥٣	٠,٥٢	٥٤	٠,٦١	٥٥	٠,٦٤	٥٦	٠,٤٧	٥١	٠,٤٢
٥٨	٠,٦٣	٥٩	٠,٤٥	٦٠	٠,٤٧	٦١	٠,٥٥	٦٢	٠,٦١	٦٣	٠,٦٠	٦٤	٠,٤٨	٥٧	٠,٥٦
٦٥	٠,٥٠	٦٧	٠,٤٨	٦٨	٠,٥٨	٦٩	٠,٦٢	٧٠	٠,٥٦	٧١	٠,٥٨	٧٢	٠,٥١	٦٦	٠,٤٤
٧٣	٠,٥٢	٧٤	٠,٥٨	٧٥	٠,٦١	٧٦	٠,٦٥	٧٧	٠,٥٥	٧٩	٠,٤٥	٨٠	٠,٥٥	٧٨	٠,٥٢

جميع قيم معاملات اتساقات المفردات دالة عند مستوى ٠,٠١

وتـــم حساب معاملات الاتساقات (معاملات الارتباط) البينية للذكاءات الثمانية كما هو موضح فى المصفوفة التالية :

جدول (١٨)

معاملات الاتساقات البينية للذكاءات المتعددة (ن = ٧٠)

الذكاءات	اللغوى	المنطقى – الرياضى	المكانى	الجسمى – الحركى	الموسيقى	الاجتماعى	الشخصى
اللغوى	–						
المنطقى–الرياضى	٠,١٢١						
المكانى	٠,١٧٨	٠,٤٨٠ **					
الجسمى–الحركى	٠,١٤٣	٠,٢٠٥	٠,٢٥٤ *				
الموسيقى	٠,٠٩٧	٠,١٨٢	٠,٢٧٥ *	٠,٤٧٠ **			
الاجتماعى	٠,٣٠٠ *	٠,١٠٧	٠,١٤٧	٠,٢٥٢ *	٠,١٧٢		
الشخصى	٠,٤٥٨ **	٠,١١٥	٠,١٩٨	٠,١٨٩	٠,١٦٦	٠,٥٢٠ **	
الطبيعى	٠,٠٧٦	٠,١٦٨	٠,٢٦٥ *	٠,١٢٨	٠,١٤٥	٠,٢٠١	٠,٢٠٦

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتضـــح مـــن المصـــفوفة الســـابقة أن بعـــض قيـــم الاتساقات البينية لـــلذكاءات المـــتعددة منخفضة وبعضها دالاً وبعضها الآخر غير دال ، وهـــذا يـــتفق مع نظرية جاردنر التى ترى أن الذكاءات الثمانية تعمل بصـــورة مســـتقلة نســـبياً ، وترتبط فيما بينها ارتباطاً منخفضاً . أما الذكـــاءات المرتـــبطة ارتـــباطاً دالاً فقـــد أطلق عليها جاردنر القدرات المتوائمة Twin abilities .

ب – صدق القائمة :

صدق تمييز مفردات القائمة :

تم أخذ الدرجة الكلية لكل نوع من أنواع الذكاءات الثمانية محكاً للحكم علـى صدق مفرداته ، فتم ترتيب الدرجات الكلية لكل نوع من أنواع الذكاءات الـثمانية ترتيـباً تـنازلياً ، وتـم أخذ أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧ % الطلاب مرتفعى الذكاء وتمثل مجموعة أدنى ٢٧ % من الدرجـات الطـلاب منخفضـى الذكـاء ، وكـان عـدد كـل منها ١٩ طالباً وطالـبة ، وتـم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب فى كل مفردة من مفردات كل نوع من أنواع الذكاءات الثمانية ، وتم استخدام النسبة الحرجة فى المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات تمييز المفردات بين الطلاب مرتفعى الذكاء والطلاب منخفضى الذكاء كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٩)

معاملات تمييز مفردات الذكاءات المتعددة (القائمة)

اللغوى		المنطقى		المكانى		الجسمى		الموسيقى		الاجتماعى		الشخصى		الطبيعى	
المفردات	التمييز	المفردات	التمييز	المفردات	التمييز	المفردات	التمييز	المفردات	التمييز	المفردات	التمييز	المفردات	التمييز	المفردات	التمييز
١	**٢,٧٠	٢	**٣,٠٥	٣	**٢,٨٩	٤	**٤,١٧	٦	*٢,٤٠	٧	*٢,١٧	٨	**٤,١٨	٥	**٢,٧٠
٩	**٢,٦٥	١٠	**٢,٩٥	١١	**٣,٤٤	١٢	**٤,١١	١٤	*٢,٢٥	١٥	*٢,٤٥	١٦	**٣,١٣	١٣	**٢,٨٨
١٨	**٢,٨٢	١٩	**٤,٢٢	٢٠	**٣,٢١	٢١	*٢,٤٨	٢٢	**٣,٢٢	٢٣	*٢,٥٣	٢٤	**٣,٢٢	١٧	**٣,٥٠
٢٥	*٢,٤٠	٢٦	**٢,٨٥	٢٧	**٢,٩٨	٢٨	*٢,٣٥	٣٠	**٢,٦٠	٣١	**٣,١٠	٣٢	**٢,٩٨	٢٩	*٢,٤٥
٣٣	**٢,٧٨	٣٤	*٢,٥٠	٣٥	*٢,٥٢	٣٧	**٣,٠٧	٣٨	**٢,٧٢	٣٩	**٢,٧٨	٤٠	**٢,٧٥	٣٦	**٣,١٧
٤١	*٢,٣٥	٤٣	**٣,٢٦	٤٤	**٤,٠٣	٤٥	**٤,٢٠	٤٦	**٣,١٨	٤٧	**٢,٨٢	٤٨	**٣,٣٨	٤٢	**٤,٠٨
٤٩	**٢,٩١	٥٠	**٢,٨٨	٥٢	**٣,٩٠	٥٣	**٢,٧٠	٥٤	**٣,٣٥	٥٥	**٢,٦٨	٥٦	**٣,٢٦	٥١	*٢,٣٠
٥٨	**٣,١٢	٥٩	**٣,٢٧	٦٠	**٤,٢٢	٦١	**٢,٧٣	٦٢	**٤,٠٧	٦٣	**٣,١٦	٦٤	**٢,٩٠	٥٧	**٣,٣٠
٦٥	**٣,٢٨	٦٧	**٤,١٨	٦٨	**٣,٦٠	٦٩	*٢,٥٥	٧٠	*٢,١٨	٧١	**٤,٠١	٧٢	*٢,٥١	٦٦	**٢,٧٠
٧٣	**٤,١٥	٧٤	**٣,١٠	٧٥	*٢,٤٩	٧٦	**٣,١٦	٧٧	*٢,٤٥	٧٩	**٢,٨٠	٨	**٣,٢٠	٧٨	**٢,٦١

* دالة عند ٠,٠٥   ** دالة عند ٠,٠١

يتضح مما سبق أن جميع مفردات الذكاءات الثمانية تميز تمييزاً واضحاً بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين فى كل نوع من أنواع الذكاءات ، وهذا يدل علـى صدق المفردات فى قياس ما وضعت لقياسه . وبذلك فإن قائمة الذكاءات المـتعددة تـتميز بمعاملات ثبات وصدق مرضية فى البيئة العربية ، مما يؤكد صلاحية استخدامها فى الدراسة الحالية .

٣ - اختبار وليامز للتفكير الابتكارى : (تقنين : أحمد إبراهيم قنديل ١٩٩٠)

يقيـس هـذا الاختـبار كـل مـن القـدرات اللفظية الخاصة بالنصف الأيسـر مـن المـخ Left Brain ، وغير اللفظية الخاصة بالنصف الأيمن للمخ Right Brain ، التى تعد قدرات إسقاطية فبواسطة هذا الاختبار يمكن الحصـول عـلى أربـع درجـات تخص مكونات التفكير التباعدى المشتقة من دراسـات " جيـلفورد " المكثفة على العقل البشرى وهى : الطلاقة ، والمرونة والأصـالة والتحسـين أو الـتطوير Elaboration (سـبق تعـريف هـذه القدرات) ، ولأن هذه المكونات تتضمن عمليات تفكير عقلى ، فإنها ذات طبيعة معـرفية ، وهى التى يسميها جيلفورد " التحويلات التباعدية الشكلية ، وبنفس الاختـبار نحصل على درجة للعنوان (عنوان الصورة التى يرسمها الممتحن) الـذى يتطـلب المهارات اللفظية التى يسميها " جيلفورد " التحويلات التباعدية الـلغوية ، أى أن هـذا الاختـبار يـتميز بأنه يقيس إنتاج النصفين الكرويين لـلمخ فى آن واحـد . وأقصـى درجة على الاختبار = ١٢ (طلاقة) + ١١ (مـرونة) + ٣٦ (أصالة) + ٣٦ (تحسين أو تطوير) + ٣٦ (عنوان : ابتكار لفظى) = ١٣١ درجة .

ولمزيد من التفاصيل عن الاختبار يمكن الرجوع إلى معد الاختبار .

أ – ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية :

(١) طريقة إعادة الاختبار :

تم تطبيق الاختبار على ٥٠ طالباً وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية وتم إعادة التطبيق بعد ٢١ يوماً من إجراء التطبيق الأول ، وتم حساب معاملات الارتباط (معاملات الثبات) بين درجات الطلاب فى التطبيقين كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٢٠)

معاملات ثبات اختبار التفكير الابتكارى بطريقة إعادة الاختبار (ن = ٥٠)

أبعاد الاختبار	معامل الثبات	الدلالة	أبعاد الاختبار	معامل الثبات	الدلالة
طلاقة	٠,٧٥	٠,٠١	تحسين (تطوير)	٠,٦٥	٠,٠١
مرونة	٠,٧٢	٠,٠١	ابتكار لفظى (عنوان)	٠,٦٣	٠,٠١
أصالة	٠,٧٦	٠,٠١	الدرجة الكلية للاختبار	٠,٨٦	٠,٠١

(٢) ثبات الاتساق الداخلى :

تم حساب معاملات اتساقات درجات أبعاد الاختبار (طلاقة ، مرونة ، أصالة ، تحسين ، ابتكار لفظى) بالدرجة الكلية للاختبار (مجموع درجات أبعاده السابقة) بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاختبار ، كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (٢١)

معاملات ثبات (اتساقات) أبعاد اختبار التفكير الابتكارى

بالدرجة الكلية للاختبار (ن = ٥٠)

أبعاد الاختبار	معامل الثبات	الدلالة
طلاقة	٠,٧٠	٠,٠١
مرونة	٠,٦٧	٠,٠١
أصالة	٠,٧٠	٠,٠١
تحسين (تطوير)	٠,٦٢	٠,٠١
ابتكار لفظى (عنوان)	٠,٦٠	٠,٠١

ب- صدق الاختبار فى الدراسة الحالية (الصدق المرتبط بالمحك) :

تـــم تطبيق اختبار " إبرهام " للتفكير الابتكارى (تقنين : مجدى حبيب ، ١٩٩٠) على الطلاب الذين طبق عليهم اختبار وليامز للتفكير الابتكارى (٥٠ طالـــباً وطالبة) ، وبعد تقدير الدرجات تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب الكلية على الاختبارين فكان مساوياً ٠,٧٨ وهو دال عـــند مســـتوى ٠,٠١ . أى أن اختـــبار وليامـــز للـــتفكير الابتكارى يتمـــتع بمعاملات ثبا ت وصدق مرتفعة ، مما يؤكد صلاحية استخدامه فى الدراسة الحالية .

٤- **اختبار التفكير الناقد** :

(تقنين : جابر عبد الحميد جابر ، يحيى حامد هندام ، ١٩٧٦)

هذا الاختبار وضعه فى الأصل " جودون واطسون " ؛ " إدوارد جليسر " ليـــزود المـــبحوث بعينة من المشكلات والمواقف التى تتطلب استخدام وتطبيق القدرات المهمة المتضمنة فى التفكير الناقد ، ويمكن أن يستخدم كاختبار لقياس عـــدة عوامـــل مهمـــة داخلة فى القدرة ، وعناصر الاختبار واقعية إذ تتضمن

مشـــكلات وقضـــايا وحجج وتفسير لبيانات متشابهة لتلك التى يمكن أن يقابلها المـــبحوث فى حياته اليومية خلال عمله أو خلال قراءته للصحف ، أو مماثلة لمـــا يسمعه فى الخطب وما يسهم به فى مناقشة القضايا والمسائل المختلفة . ويتضـــمن الاختـــبار ٩٩ عنصـــراً موزعة على خمسة اختبارات فرعية هى : الاستنتاج (٢٠ عنصراً) ، معرفة المسلمات أو الافتراضات (١٦ عنصراً) الاســـتنباط (٢٥ عنصـــراً) ، التفســـير (٢٤ عنصراً) ، تقويم الحجج (١٤ عنصراً) . وتعطى كل إجابة صحيحة درجة واحدة والدرجة المرتفعة تدل على ارتفـــاع الـــتفكير الناقد . ولمزيد من التفاصيل عن الاختبار يمكن الرجوع إلى معدى الاختبار .

وفى دراســـة سابقة للباحث الحالى (١٩٩٤) توصل باستخدام معادلة كيـــودر – ريتشاردسون وعلى عينة بلغ قوامها ١٥٠ طالباً وطالبة من طلاب كـــلية الـــتربية بقـــنا بالفرقة الثالثة والرابعة إلى أن معامل ثبات هذا الاختبار مســـاوياً ٠,٨٩ ، وهو دال عند مستوى ٠,٠١ وكانت معاملات ثبات مكوناته (الاســـتنتاج ، معرفة المسلمات أو الافتراضات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجـــج) باســـتخدام معـــامل الفا (α) كرونباك مساوية ٠,٨٦ ، ٠,٨٩ ، ٠,٨٣ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٢ على الترتيب ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ . وكان معـــامل صـــدقه (معـــامل الارتباط الثنائى الأصيل) بين درجات أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات الكلية على الاختبار مساوياً ٠,٩١ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ .

وتوصـــل ياســـر حفنى (٢٠٠٢ ، ص ص ٣١٢-٣١٤)* باستخدام طـــريقة كيودر – ريتشاردسون – ٢٠ (ك – ر ٢٠) وعلى عينة قوامها ٧٠ طالـــباً وطالـــبة بالفـــرقة الثالـــثة بكـــلية العـــلوم والطب البيطرى بقنا ، إلى

* أشرف الباحث الحالى على هذه الدراسة .

أن معامل ثبات هذا الاختبار مساوياً ٠,٧١ ، وكان معامل ثباته مساوياً ٠,٧٣ على عينة قوامها ٧٠ طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة (شعبة اللغة العربية) بكلية التربية وكلية الآداب بقنا (شعبة اللغة الإنجليزية) ، وكان معامل ارتباطه (معامل صدقه) باختبار " كورنيل " للتفكير الناقد الذى نقله للبيئة العربية محمود أبو زيد ١٩٨١ على العينة السابقة مساوياً ٠,٧٤ ، ٠,٧١ على الترتيب ، أى أن اختبار التفكير الناقد يتميز بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة فى بيئة الدراسة الحالية .

٥ – مقياس التحليل الإكلينيكى (الجزء الأول)

(تقنين : محمد السيد عبد الرحمن ، صالح بن عبد الله أبو عباة ، ١٩٩٨)

أعد هذا المقياس كاتل Cattel وزملائه Clinical Analysis Questionnaire (CAQ) ويحتوى الجزء الأول منه على ست عشرة سمة للشخصية تمثل السمات السوية وهى المتضمنة تقريباً فى اختبار 16 PF حيث يمثل هذا المقياس الصورة النهائية من هذا الاختبار ، ويتكون المقياس من ١٢٨ عبارة موزعة على السمات الفرعية الستة عشر (التآلف ، الذكاء ، الثبات الانفعالى ، السيطرة ، الاندفاعية ، الامتثال ، المغامرة ، الحساسية ، الارتياب ، التخيل ، الدهاء ، عدم الأمان ، الراديكالية ، كفاية الذات ، التنظيم الذاتى ، التوتر) توزيعاً عشوائياً بمعدل ٨ عبارات لكل سمة أمام كل عبارة ثلاث اختيارات يختار الفرد إحداها عند الإجابة عن كل عبارة. ولمزيد من التفاصيل عن هذا المقياس يمكن الرجوع إلى معدى المقياس .

وتوصل ياسر حفنى (٢٠٠٢ ، ص ص ٣٢٧-٣٢٨) إلى أن مقياس التحليل الإكلينيكى (الجزء الأول) له معاملات ثبات وصدق مرتفعة على طلاب كلية التربية بقنا فتراوحت معاملات ثبات عوامل المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة قوامها ٣٠ طالباً وطالبة من طلاب شعبة الأحياء بالفرقة

الثالثة بين ٠,٥٦١ – ٠,٨٠٠ وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وحسب الباحث السابق معاملات الاتساق بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للسمة التى تنتمى إليها فكانت جميع معاملات الاتساق دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ ٠,٠١ . وهذا يؤكد ثبات وصدق المقياس فى بيئة الدراسة الحالية .

المعالجة الإحصائية :

تم استخدم الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية فى العلوم الاجتماعية (SPSS) :

١ – تحليل التباين (٢×٢) ٢ – اختبار "ت"

٣ – معاملات الارتباط ٤ – حجم التأثير

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه " لا يختلف الذكاء الوجدانى لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف النوع (طلبة ، طالبات) والتخصص (علمى ، أدبى) " . تم اختبار صحة الفرض السابق باستخدام تحليل التباين (٢×٢) وتم حساب حجم التأثير من خلال حساب مربع معامل إيتا (رشدى فام منصور ، ١٩٩٧) كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (٢٢)

نتائج تحليل التباين (٢×٢) وحجم التأثير (مربع معامل إيتا)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع معامل إيتا	حجم التأثير(١)
النوع (أ)	١	١٠٠٢,١١٤	١٠٠٢,١١٤	١,٦٣١	غير دالة	٠,٠١١	صغيراً
التخصص (ب)	١	٣٣٣,٥٥٣	٣٣٣,٥٥٣	٠,٥٤٣	غير دالة	٠,٠٠٤	صغيراً جداً
التفاعل (أ×ب)	١	٨,٦٧٧	٨,٦٧٧	٠,٠١٤	غير دالة	٠,٠٠٠١	لا يوجد
الخطأ	١٤٣	٨٧٨٥٠,٢٠٥	٦١٤,٣٣٧				
المجموع	١٤٦	٨٩١٩٤,٥٤٩					

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١- لا يختلف الذكاء الوجدانى لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف نوع الطلاب(طلبة ، طالبات) مع وجود حجم تأثير صغير .

٢- لا يختلف الذكاء الوجدانى لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف تخصص الطلاب (علمى ، أدبى) مع وجود حجم تأثير صغير جداً .

٣- تفاعل النوع (أ) مع التخصص (ب) ليس له تأثير على الذكاء الوجدانى لدى طلاب عينة الدراسة . ومما يدعم النتائج السابقة حجم التأثير فى النتائج الثلاث كان إما صغيراً أو صغيراً جداً أو متلاشى ، علاوة على ذلك فإن نسبة التباين (التباين المفسر) فى درجات الذكاء الوجدانى (المتغير التابع) التى تعزى إلى النوع (المتغير المستقل)

---

(١) يكون مربع إيتا صغيراً إذا كانت قيمته = ٠,٠١ ، ومتوسطاً إذا كانت قيمته = ٠,٠٦ ، وكبيراً إذا كانت قيمته = ٠,١٤ (رشدى فام منصور ، ١٩٩٧ ، ص ٦٥) .

كانت مساوية ١% تقريباً ، وبالنسبة للتخصص كانت مساوية ٠,٤ % وهى نسبة ضئيلة جداً .

ونخلص من ذلك أن كون الفرد ذكراً أم أنثى ، تخصصه علمى أو أدبى لا يؤثـر ذلك على ذكائه الوجدانى . وبالتالى فإن الدراسة أثبتت صحة فرضها الأول حيث لا يختلف الذكاء الوجدانى باختلاف نوع وتخصص الطلاب .

وتـتفق الدراسـة الحاليـة مع دراسة " ليندلى " (Lindley,2001) ودراسـة نادية بنا ، أحمد الشافعى (٢٠٠٢) بأن الذكاء الوجدانى لا يختلف باختلاف نوع المبحوث (ذكور ، إناث) .

وتوصلت بعض الدراسات (Roberts & et al., 2002; Mayer & et al., 1999, 2000a) إلى وجـود فـروق بين الذكور والإناث فى الذكـاء الوجـدانى لصـالح الإنـاث ، عندما يتم تقدير الذكاء الوجدانى تقديراً ذاتياً ، ولصالح الذكور عندما يتم تقديره بواسطة الخبراء ، وقد تتفق الدراسة الحالية مـع هـذه الدراسـات حيـث كـان متوسـط درجات الطالبات (٨٢ طالبة) مسـاوياً ٢٩١,٨٥ درجـة ومتوسـط درجـات الطلبة (٦٥ طالباً) مساوياً ٢٨٩,٧٢ درجة بصرف النظر عن التخصص ، وبذلك نلاحظ تفوق الإناث على الذكور فى الذكاء الوجدانى الذى تم تقديره فى الدراسة الحالية تقديراً ذاتياً ، إلا أن هذه الفروق لم تكن فروقاً جوهرية (غير دالة) ، كما أن حجم تأثيرها كان صغيراً (٠,٠١) ونسبة تباينها المفسر (١ %) نسبة ضئيلة جداً .

وتوصـلت الدراسـة الحاليـة إلى أن الذكـاء الوجـدانى لدى طلاب عيـنة الدراسـة لا يختـلف باخـتلاف تخصـص الطلاب (علمى ، أدبى) ، ولا يوجـد لـدى الـباحث الحـالى أية دراسات أو معلومات تدعم أو تدحض هذه النتيجة لذا يقترح إجراء دراسات أخرى فى البيئة العربية تؤكد أو تدحض هذه النتيجة .

ويمكــن تفســير هذه النتيجة فى ضوء أن طلاب الجامعة وعلى وجه الخصــوص طــلاب الفــرقة الرابعة أكثر وعياً بانفعالاتهم ومشاعرهم ، لأنهم تفاعــلوا مع العديد من المواقف داخل الجامعة ، وبالتالى فإنهم يستطيعون أن يعــبروا عن انفعالاتهم ومشاعرهم ، ويستطيعون تحديد جوانب القوة والضعف فى شخصياتهم وشخصيات الآخرين ويستطيعون التحكم فى سلوكياتهم كما أن الأنشــطة الطلابيــة بالجامعة (الاجتماعية ، الرياضية ، الثقافية ، الفنية) قد تنمى لدى الطلاب سمات : التعاون والتفاعل الاجتماعى والقيادة والتكيف والثقة بالنفس .

كما أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يطلبون من الطلاب إعداد بحوث وتقاريــر وهــذه الــبحوث والتقارير ، قد تنمى لدى الطلاب الدافعية والمثابرة والــتحمل والمســئولية والالتزام ، وبالتالى فقد لا يختلف الطلاب فى الكفاءات الشخصية والاجتماعية(الذكاء الوجدانى) باختلاف تخصصاتهم .

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها :

ينص الفرض الثانىعلى أنه " لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكــاء الوجــدانى لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم فى كل من : الذكاءات المتعددة ؛ التفكير الابتكارى ؛ التفكير الناقد " . تم اختبار صحة الفرض السابق على النحو التالى :

١- تم حساب معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات الذكاء الوجدانى (المتغير المستقل) لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم فى المتغيرات الــتابعة (الذكــاءات المتعددة ، التفكير الابتكارى ، التفكير الناقد) ، وتم حســاب معــامل الــتحديد Coefficient of determination ومعامل الاغــتراب ، للكشــف عن التباين المشترك بين المتغير المستقل (الذكاء الوجــدانى) والمــتغيرات الــتابعة ، والكشــف عــن مــدى اغــتراب

المـــتغير المســـتقل عـــن المـــتغيرات التابعة كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (٢٣)

قيم معاملات الارتباط والتحديد والاغتراب بين الذكاء الوجدانى (المتغير المستقل) والمتغيرات التابعة (الذكاءات المتعددة ، التفكير الابتكارى ، التفكير الناقد) لدى طلاب عينة الدراسة (١٤٧ طالباً وطالبة)

المتغير المستقل / المتغيرات التابعة	الذكاء الوجدانى			
	معامل الارتباط	الدلالة	معامل التحديد[1]	الاغتراب
الذكاء اللغوى	٠,٥٤٦	٠,٠٠١	٠,٢٩٨	٠,٧٠٢
الذكاء المنطقى– الرياضى	٠,١٠٢	غير دال	٠,٠١٠	٠,٩٩٠
الذكاء المكانى	٠,٠٧٨	غير دال	٠,٠٠٦	٠,٩٩٤
الذكاء الجسمى – الحركى	٠,١٠٦	غير دال	٠,٠١١	٠,٩٨٩
الذكاء الموسيقى	٠,٠٤٥	غير دال	٠,٠٠٢	٠,٩٩٨
الذكاء الاجتماعى	٠,٧٨٠	٠,٠٠١	٠,٦١٠	٠,٣٩٠
الذكاء الشخصى	٠,٨٢٠	٠,٠٠١	٠,٦٧٠	٠,٣٣٠
الذكاء الطبيعى	٠,١٠١	غير دال	٠,٠١٧	٠,٩٨٣
التفكير الابتكارى	٠,٧٠٥	٠,٠٠١	٠,٥٠٠	٠,٥٠٠
التفكير الناقد	٠,٦١٢	٠,٠٠١	٠,٣٨٠	٠,٦٢٠

(١) أتخذ الباحث المحكات التالية فى الحكم على قيمة العلاقة :

١- إذا كانت نسبة التباين المفسر بين المتغيرين ≥ ٦٠ % دل ذلك على وجود علاقة قوية بين المتغير المستقل والمتغير التابع (تأثير مرتفع للمتغير المستقل على المتغير التابع) .

٢- إذا كانت نسبة التباين المفسر ≥ ٥٠ % ، < ٦٠ % دل ذلك على وجود علاقة متوسطة بين المتغيرين .

٣- إذا كانت نسبة التباين المفسر < ٥٠ % دل ذلك على وجود علاقة ضعيفة بين المتغيرين .

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

أ - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى والذكاء اللغوى لدى طلاب عينة الدراسة ، وكان معامل التحديد مساوياً ٠,٣٠ تقريباً ، وهذا يدل على أن ٣٠ % من التباين فى درجات الذكاء اللغوى (المتغير التابع) تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى (المتغير المستقل) ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها (الاغتراب) بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى والذكاء اللغوى مساوية ٧٠ % تقريباً وهذا يدل على صغر جزء التباين الممكن تفسيره بين المتغيرين ، وبالتالى يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى والذكاء اللغوى لدى طلاب عينة الدراسة .

ب - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجدانى وكل من : الذكاء المنطقى - الرياضى ، الذكاء المكانى ، الذكاء الجسمى - الحركى ، الذكاء الموسيقى ، والذكاء الطبيعى وكانت قيم معاملات التحديد منخفضة جداً وهذا يدل على صغر النسبة بين التباين الكلى لأحد المتغيرين والجزء من هذا التباين الذى يمكن التنبؤ به باستخدام المتغير الآخر ، بينما يشير ارتفاع قيم معاملات الاغتراب إلى زيادة نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى وكل من الذكاءات السابقة وقد أشار " فؤاد أبو حطب ، آمال صادق " (١٩٩١ ، ص ٣٥٨) إلى " أن معامل الارتباط غير الدال يعد صفراً ، ويعامل فى تفسير النتائج على هذا الأساس " .

ج - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى والذكاء الاجتماعى لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٦١ ، وهذا يدل على أن ٦١ % من التباين فى درجات الذكاء الاجتماعى تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى

وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى والذكاء الاجتماعى مساوية ٣٩ % وهذا يدل على وجود علاقة موجبة قوية بين الذكاء الوجدانى والذكاء الاجتماعى لدى طلاب عينة الدراسة .

د - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى والذكاء الشخصى لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٦٧ ، وهذا يدل على أن ٦٧ % من التباين فى درجات الذكاء الشخصى تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى والذكاء الشخصى مساوية ٣٣ % ، وهذا يدل على وجود علاقة موجبة قوية بين الذكاء الوجدانى والذكاء الشخصى لدى طلاب عينة الدراسة .

هـ - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى والتفكير الابتكارى لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٥٠ ، وهذا يدل على أن ٥٠ % من التباين فى درجات التفكير الابتكارى تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى والتفكير الابتكارى مساوية ٥٠ % ، وهذا يدل على وجود علاقة موجبة متوسطة بين الذكاء الوجدانى والتفكير الابتكارى لدى طلاب عينة الدراسة .

و - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى والتفكير الناقد لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٨ ، وهذا يدل على أن ٣٨ % من التباين فى درجات التفكير الناقد تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى

وكـــانت نســبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكـــاء الوجدانى والتفكير الناقد مساوية ٦٢ % ، وهذا يدل على وجود علاقـــة موجـــبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى والتفكير الناقد لدى طلاب عينة الدراسة .

٢- لما كانت القيمة المرتفعة أو المنخفضة لمعامل الارتباط تشير إلى درجة العلاقة وليس إلى تفسير هذه العلاقة ، لذا تم استخدام اختبار " ت " للكشــف عــن الفــروق بيــن متوسطات درجات المتغيرات التابعة (الذكـــاءات الـــثمانية ، الـــتفكير الابتكارى ، التفكير الناقد) لدى الطلاب مـــرتفعى ومنخفضـــى الذكاء الوجدانى (أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات الكـــلية عـــلى مقيـــاس الذكاء الوجدانى) حتى يمكن تفسير علاقة الذكاء الوجدانى بالمتغيرات التابعة .

جدول (٢٤)

نتائج اختبار " ت " للفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في المتغيرات التابعة

المتغير المستقل / المتغيرات التابعة	الطلاب مرتفعوا الذكاء الوجدانى			الطلاب منخفضوا الذكاء الوجدانى			درجات الحرية	ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
الذكاء اللغوى	٤٢	٣٢,٧٨٦	٥,٤٥٦	٤١	٢٦,٩٠٢	٣,٢٥٤	٨١	٥,٨٩٠	٠,٠٠١
الذكاء المنطقى–الرياضى	٤٢	٣٣,٣٣٣	٧,٥٥٤	٤١	٣١,٧٨١	٧,٦٣٥	٨١	٠,٩٢٢	غير دالة
الذكاء المكانى	٤٢	٣١,٠٩٥	٦,٠٧٦	٤١	٣٠,١٩٥	٥,٤٩٢	٨١	٠,٧٠٠	غير دالة
الذكاء الجسمى–حركى	٤٢	٣٣,٨٨١	٧,٧٠٩	٤١	٣٢,٤٣٩	٥,٤٥٠	٨١	٠,٩٧٢	غير دالة
الذكاء الموسيقى	٤٢	٣٠,٨٨١	٦,١٧٠	٤١	٣٠,٢٤٤	٧,٥٤٦	٨١	٠,٤١٧	غير دالة
الذكاء الاجتماعى	٤٢	٣٩,١٤٣	٥,٥٤٦	٤١	٢٥,٠٩٨	٥,٥٣٩	٨١	١١,٤٢٦	٠,٠٠١
الذكاء الشخصى	٤٢	٤٠,٠٥٧	٤,١٩٣	٤١	٢٨,٥٨٥	٣,٦٤٧	٨١	١٣,١٥٨	٠,٠٠١
الذكاء الطبيعى	٤٢	٣٤,٢٦٢	٥,٩٤٧	٤١	٣٢,٩٥٠	٦,٥٠٠	٨١	٠,٩٥٠	غير دالة
التفكير الابتكارى	٤٢	١٠٠,٥٠٠	١٧,٤٤١	٤١	٧٠,٤٥٠	١٠,٧٩٠	٨١	٩,٢٣٩	٠,٠٠١
التفكير الناقد	٤٢	٧٥,٥٠٠	٩,٢٣٠	٤١	٧٠,٣١٧	١٠,١٢٠	٨١	٧,٠٧٢	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

أ - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات الذكاء اللغوى لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .

ب- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكاءات (المنطقى – الرياضى ، المكانى ، الجسمى – الحركى ، الموسيقى ، الطبيعى) لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى .

ج - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات الذكاء الاجتماعى لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعىالذكاء الوجدانى .

د - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات الذكاء الشخصى لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .

هـ - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات التفكير الابتكارى لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .

و - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات التفكير الناقد لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .

مناقشة النتائج :

يمكن تفسير وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء اللغوى فى ضوء أن الذكاء الوجدانى ، يتضمن معرفة وفهم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين وأسبابها وتسميتها والقدرة على التمييز بينها وتفسير معانيها ودلالاتها ، وهذا يتطلب من الفرد حصيلة مفردات أو ذكاءً لغوياً ، كما

أن الذكـــاء الوجـــدانى يتضمن مهارات اجتماعية ، وهذه المهارات تتطلب من الفــرد قـــدرة لفظيـــة تســـاعده عـــلى التفاعل الاجتماعى مع الآخرين وإدارة المناقشات الاجتماعية وأداء الأدوار القيادية بنجاح ، كما تساعده على المبادرة فى الـــتحدث لتقوية روابط الاتصال بأفراد الجماعة ، وتساعده على التأثير فى الآخرين باستخدام مهارتى الإقناع والتفاوض .

أثبتت الدراسة الحالية (عند حساب معاملات الارتباط البينية للذكاءات المـــتعددة جـــدول ١٨) وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء اللغوى وكل من الذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى اللذان يشكلان الذكاء الوجدانى .

وتـــتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التى توصلت إلى وجـــود علاقـــة دالـــة بيـــن الذكـــاء الوجـــدانى والذكـــاء اللفظى (اللغوى) . (Mayer & et al., 1999, Ashton & et al., 2000, Mayer, 2001)

ويمكـــن تفســـير عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجدانى والذكـــاء المـــنطقى – الرياضـــى لدى طلاب عينة الدراسة فى ضوء أن الذكاء الوجـــدانى يعـــنى قدرة الفرد على التعامل مع الجوانب الشخصية والاجتماعية بيـــنما الذكـــاء المنطقى – الرياضى يعنى قدرة الفرد على التعامل مع القضايا والموضـــوعات التى تتطلب معالجة ذهنية (المجردات) مثل الاستدلال وإدراك المتشـــابهات والـــرموز والعلاقـــات والأرقام والشفرات والمعالجات الحسابية وغيرها ، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً فى ضوء ما أثبتته الدراسة الحالية (جدول ١٨) بأنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء المنطقى – الرياضى وكل من الذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى اللذان يشكلان الذكاء الوجدانى .

وتـــتفق الدراســـة الحاليـــة مـــع دراســـة " أشـــتون " وآخـــرين (Ashton & et al., 2000) الـــتى أظهرت أن الانفتاح العقلى (الانفتاح على الخـــبرة) وهـــو أحد مكونات الذكاء الوجدانى يرتبط ارتباطاً دالاً مع مقاييس الذكـــاء المتشـــكل (الجـــانب اللفظى من الذكاء) ، بينما لا يرتبط ارتباطاً دالاً

بالذكاء المرن (الجانب التجريدى من الذكاء) . وتتفق أيضاً مع دراسة " نادية بـنا ، أحمـد الشـافعى " (٢٠٠٢) التى أظهرت أن الذكاء الفعال (الذكاء الوجدانى) لا يرتبط ارتباطاً دالاً بالذكاء التجريدى (المنطقى - الرياضى) .

ويمكـن تفسـير عـدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء المكـانى لدى طلاب عينة الدراسة الحالية فى ضوء أن الذكاء المكانى لا يميز تمييـزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين فى الذكاء الوجدانى وهـذا يـدل عـلى أن كل من الذكاء الوجدانى والذكاء المكانى يعملان بصورة مسـتقلة عن بعضهما نظراً لأن الذكاء الوجدانى يختص بالتفكير فى الانفعالات والعواطف والمشاعر وحساسية الفرد فى اكتشاف انفعالاته وانفعالات الآخرين الظاهـرة والدفيـنة ، بينما الذكاء المكانى يختص بالتفكير فى حركة ومواضع الأجسام فى الفراغ وإدراك المعلومات البصرية والمكانية ، وقد أثبتت الدراسة الحاليـة (جدول ١٨) أن الذكاء المكانى لا يرتبط ارتباطاً دالاً بكل من الذكاء الاجـتماعى والذكـاء الشخصى اللذان يتكون منهما الذكاء الوجدانى . وتتفق الدراسـة الحالية مع دراسة " ماير " وآخرين (Mayer & et al., 2000a) التى أثبتت أن الذكاء الوجدانى لا يرتبط ارتباطاً دالاً بالذكاء المكانى .

ويمكـن تفسـير عـدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء الجسـمى - حركى لدى طلاب عينة الدراسة ، فى ضوء أن الذكاء الجسمى - حـركى لا يميـز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين فى الذكـاء الوجدانى ، وهذا يدل على أن كلاً منهما يعمل مستقلاً عن الآخر نظراً لأن الذكـاء الجسمى - حركى يعنى قدرة الفرد على استخدام مهاراته الجسمية فى التعبير عن آرائه وأفكاره أمام الآخرين ، بينما الذكاء الوجدانى يعنى قدرة الفرد على إدراك وتقدير ذاته ، ومدى وعيه بها وقدرته على تنظيمها وإدارتها أثـناء تفاعله مع الآخرين ، وقدرته على اكتشاف انفعالاتهم ، وعلى الرغم من ذلـك فقـد أثبتت الدراسة الحالية (جدول ١٨) أن الذكاء الجسمى - حركى

يرتبط ارتباطاً دالاً بالذكاء الاجتماعى ، ولا يرتبط بالذكاء الشخصى وقد تكون هذه النتيجة منطقية لأن الذكاء الجسمى – الحركى يعبر عن نفسه فى المواقف الاجتماعية مثل الراقصة التى ترقص فى وجود حشد من الناس .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجدانى والذكاء الموسيقى لدى طلاب عينة الدراسة فى ضوء أن الذكاء الموسيقى لا يتوقف على كون الفرد مرتفعاً أو منخفضاً فى الذكاء الوجدانى ، فقد يكون الفرد مرتفعاً فى الذكاء الوجدانى إلا أنه لا يتصف بالقدرة الموسيقية والعكس بالعكس صحيح ، فقد يكون الفرد منخفضاً فى الذكاء الوجدانى ويتصف بالقدرة الموسيقية ، أى أن الذكاء الوجدانى والذكاء الموسيقى يعملان بصورة مستقلة نظراً لأن كل منهما يقيس شيئاً مختلفاً عما يقيسه الآخر ، فالذكاء الوجدانى خاص بالانفعالات ومعالجتها وتنظيمها ودافعية الفرد وقدرته على التواصل والتفاعل مع الآخرين ، بينما الذكاء الموسيقى خاص بقدرة الفرد على التعامل مع الآلات الموسيقية والألحان واكتشاف النغم والإيقاع الموسيقى .

وأثبتت الدراسة الحالية (جدول ١٨) أن الذكاء الموسيقى لا يرتبط ارتباطاً دالاً بكل من الذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى اللذان يشكلان الذكاء الوجدانى .

ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجدانى وكل من الذكاء فى العلاقات مع الأشخاص (الذكاء الاجتماعى) والذكاء الشخصى لدى طلاب عينة الدراسة الحالية فى ضوء تعريف الذكاء الوجدانى (الإطار النظرى للدراسة الحالية) الذى تم قياسه فى ضوء نموذج " جولمان " للذكاء الوجدانى عام ١٩٩٨ الذى تضمن الكفاءة الاجتماعية (التعاطف ، المهارات الاجتماعية) التى تمثل الذكاء فى العلاقات مع الأشخاص Interpersonal ، والكفاءة الشخصية (الوعى الذاتى ، تنظيم الذات ، الدافعية الذاتية) التى تمثل الذكاء الشخصى Intrapersonal . وبالتالى فإن

الدراســة الحاليــة تتفق مع جميع الباحثين المهتمين بدراسة الذكاء الوجدانى الذيــن اتخذوا من الذكاء فى العلاقات بين الأشخاص والذكاء الشخصى أساساً لدراسة الذكاء الوجدانى

(Gardner, 1983; Salovey & Mayer, 1990; Bar-On, 1996l; Goleman, 1995, 1998; Dulewicz & Higgs, 1999; Foote, 2001; Bouery & Miller, 2001)

فقــد تضمن اختبار" بارون " Bar-On EQ-I الذى نشر عام ١٩٩٦ بعدين أساسين هما : الكفاءة بين الشخص والغير Interpersonal والكفاءة الشخصية الداخلية Intrapersonal (In: Mayer&Salovey, 1997) .

وتضمن نموذج " سالوفى وماير " (Salovey & Mayer, 1990) لــلذكاء الوجدانى الذكاء الشخصى والذكاء الاجتماعى . بينما تضمن نموذجهما عــام ١٩٩٧ الذكاء الشخصى الذى يتضمن فى طياته الذكاء الاجتماعى ، فقد ذكر " مايز " وآخرون (Mayer & et al., 1999) أن مفهوم الذكاء الوجدانى أكــثر اتســاعاً مــن الذكاء الاجتماعى ، لأنه لا يتضمن فقط إصدار الانفعالات اللازمــة لــلعلاقات الانفعاليــة ، ولكن يتضمن أيضاً إصدار الانفعالات الداخلية والمهمــة للــترقى الشخصى ، حيث أنه أكثر تركيزاً من الذكاء الاجتماعى فى اهــتمامه بالــنواحى الوجدانيــة والــتى تظهــر فى المشــكلات الاجــتماعية والشخصية .

ويذكــر " فوت " (Foote, 2001) أن الذكـــاء الوجدانـــى يتكـــون من مكونيـــن أحدهمـــا الذكـــاء الشخصـــى والآخر الذكاء بين الأشخاص ، فالذكاء الشخصى يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والأحداث التى تواجهنا ومشـــاعرنا ، بينما الذكاء بين الأشخاص يجعلنا نتعامل مع الأخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر .

ويذكــر " بويــورى وميلر " (ourey & Miller, 2001) أن الوعى بـــالذات هو أحد المكونات المهمة فى الذكاء الوجدانى ، لأنه يعمل على تحسين أنفسنا وإرادتنا خاصة وقت الأزمات .

وأثبتت دراسة " ماير " (Mayer, 2001) أن الأفــراد مرتفعى الذكاء الوجــدانى مقارنـــة بالأفراد منخفضى الذكاء الوجدانى ، كانوا أكثر قدرة على معــرفة انفعــالاتهم وانفعالات الآخرين فى المواقف الاجتماعية المختلفة وأكثر قدرة على تحمل الضغوط من الآخرين .

بينما تعارضت الدراسة الحالية مع دراسة (Woitaszewski., 2001) الــتى أثبتت أن الذكاء الوجدانى لا يسهم إسهاماً دالاً فى النجاحات الاجتماعية لدى الأفراد المراهقين المتفوقين ، وقد يرجع ذلك إلى أن الأفراد المتفوقين أكثر توجهاً نحو تحقيق الإنجازات الأكاديمية عن النجاحات الاجتماعية .

ويمكــن تفســير عــدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء الطــبيعى لــدى طلاب عينة الدراسة فى ضوء أن الذكاء الطبيعى لا يميز بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين فى الذكاء الوجدانى ، وهذا يدل على أن الذكاء الطــبيعى قد يعمل بصورة مستقلةعن الذكاء الوجدانى ، فالذكاء الطبيعى خاص بمعــرفة الفــرد بالبيــئة المحيطة به وما بها من أشياء حية وجمادات ، بينما الذكاء الوجدانى خاص بانفعالات الفرد الداخلية وانفعالاته مع الآخرين .

وقــد أثبتت الدراسة الحالية (جدول ١٨) أن الذكاء الطبيعى لا يرتبط ارتــباطاً دالاً بكل من الذكاء الشخصى والذكاء الاجتماعى ، اللذان يتكون منهما الذكاء الوجدانى .

ويمكــن تفســير وجــود علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكـــاء الوجــدانى والــتفكير الابتكارى لدى طلاب عينة الدراسة فى ضوء أن الطــلاب مــرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يستميزون بكفاءات شخصية واجتماعية منها : النضج الانفعالى (الاستقلالية ،

الواقعية ، التعاطف ، الوعى بالذات ، وتقدير الذات) ، الدافعية العامة والدافع للإنجـاز ، القيـادة ، تحمل المسئولية ، تقبل الذات ، الاتزان الانفعالى ، الثقة بالـنفس ، الاجتماعية والحساسية الاجتماعية ، الانبساط ، التوافق الاجتماعى والتوافق الشخصى ومرونة الذات ، التجديد ، التجريب ، توليد الانفعالات التى تسـهل عمـلية الـتفكير ، ربط الانفعالات بالتفكير ، التوكيدية ، الانفتاح على الخبرة ، التعاون ، السيطرة . وغيرها من الكفاءات التى يقيسها مقياس الذكاء الوجـدانى المسـتخدم فى الدراسة الحالية ، وقد ترتبط هذه الكفاءات ارتباطاً موجـباً بالـتفكير الابـتكارى ، فقـد أظهـرت دراسـة " لانداو – ويسلر " (Landau & Weissler, 1998) وجـود علاقـة دالة بين النضج الانفعالى والابـتكارية ، كمـا أظهرت دراسة " باتشتينى " (Batastini,2001) وجود علاقـة موجـبة قوية (٠,٨٢) دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الوجدانى والتفكير الابتكارى وأيضاً علاقة موجبة (٠,٥٥) دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الابتكارية والقيادة .

ويذكـر " عـبد الستار إبراهيم " (١٩٨٧ ، ص ٢٦١) أن المبتكرين يـتميزون بالـثقة بالـنفس والاستقلالية فى الحكم ، الانطلاق فى التعبير عن مشـاعرهم وأفكارهم ، أكثر انفتاحاً على الخبرة وأكثر رغبة فى تحقيق الذات وأكثر ميلاً للتعبير عن النفس والتلقائية فى التصرف .

وأظهـرت دراسة " ممدوح الكنانى " (١٩٧٩) وجود علاقة دالة بين سـمات : الاجتماعية ، السيطرة ، الاتزان الانفعالى ، تحمل المسئولية ، تقبل الذات والتفكير الابتكارى .

وأظهرت دراسة " مجدى حبيب " (١٩٨١) وجود علاقة بين سمات : الانبسـاط ، المرونة ، الثقة بالنفس ، والتفكير الابتكارى . كما أظهرت دراسة " نـادر قاسـم " (١٩٨٥) وجـود علاقة بين التوافق الشخصى والاجتماعى والتفكير الابتكارى . وأظهرت أيضاً دراسة " عبد الله عيسى " (٢٠٠٠) وجود

علاقـــة بيـــن سمات القيادة ، الاجتماعية والتفكير الابتكارى . وأظهرت أيضاً دراســـة " إبراهيم الشافعى ، عبد الحميد عبد العظيم " (٢٠٠٠) وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والتفكير الابتكارى . وقد ذكر " رشدى منصور وآخرون " (٢٠٠١ ، ص ١٨-١٩) أن الحالـــة النفســـية والمـــزاجية الجيدة المصاحبة للتفاؤل تحرر التفكير من النظرة الأحادية والتفكير الجامد ، وتجعل التفكير أكثر مـــرونة ، ومـــن ثـــم تـــتعدد الخيارات أمام الشخص عند النظر إلى قضية أو مشكلة ، وبالتالى يرجَّح أن يهتدى إلى الحل المناسب أو الإبداعى .

ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى والتفكير الناقد لدى الطلاب عينة الدراسة فى ضوء علاقة الـــتفكير بالعاطفـــة (الانفعال) ، فالتفكير يحدد درجة العاطفة عند الفرد ، بينما الـــتفكير الـــناقد يخلق سمة الارتباط بين الذكاء والعواطف لدى الشخص الذكى وجدانيـــاً ، أى أن الـــتفكير الـــناقد هو الوسيلة الوحيدة التى يمكن من خلالها استحضـــار الذكاء مع الحياة الوجدانية وهو يمدنا بالأنشطة العقلية التى يمكن من خلالها فهم المواقف المختلفة ، وكيفية استخدام هذه الأنشطة فى السيطرة عـــلى مـــا نشـــعر ونحـــس ونرغب ونفعل ، وهو يمدنا بما يجب أن نفعله فى المواقـــف المختـــلفة الـــتى نمـــر بها ، ويساعدنا على الاستفادة من الخبرات الجديـــدة خـــلال مـــراحل الـــتقويم الـــذاتى ، ويســـاعدنا على تكوين الأفكار الصـــحيحة والأحكـــام الجيـــدة ، وكل ذلك يساعد على توفير الحياة الوجدانية السليمة (Elder, 1997) .

وتوصـــل " فـــاروق عـــثمان " (١٩٩٢) أثناء إعداده لقائمة سمات الشخصـــية الناقدة إلى مجموعة من السمات من بينها : سمات خاصة بالناحية الوجدانيـــة (القـــدرة على التكيف ، النشاط والفاعلية ، الثقة بالنفس ، درجة عالية من الاتزان الانفعالى ، الميل إلى تقبل آراء الآخرين ، التوكيدية ، الميل إلى الموضوعات التى يتم فيها التناقش مع الآخرين) ، وسمات خاصة بالناحية

المعرفية (القدرة على التحدى ، القدرة على المخاطر المدروسة ، فهم الأهداف المستقبلية ، المرونة العقلية ، الرغبة فى التفوق الأكاديمى ، القدرة على تمحيص الأفكار ، القدرة على تحمل الغموض وغيرها) ، وهذه السمات متضمنة ضمن الكفاءات الشخصية والاجتماعية التى يتكون منها مقياس الذكاء الوجدانى المستخدم فى الدراسة الحالية والتى تميز بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى .

فالتفكير الناقد هو الذى يوجهنا نحو التقدير الوجدانى للمواقف المختلفة فالفرد الذكى وجدانياً لديه القدرة على تقييم ذاته واكتشاف نقاط القوة والضعف فيها ، والقدرة على التحكم فى تصرفاته والقدرة على ربط مشاعره بتفكيره ، والقدرة على إصدار الأحكام تجاه المواقف التى تواجهه ، ولديه وعى كاف بما يقوم به من أعمال أو سلوكيات يومية ، ولديه القدرة على اختبار الواقع والتفسير والنقد والتحليل .

فالعقل الإنسانى يقوم بأداء ثلاث وظائف رئيسية هى الأفكار والرغبات والمشاعر ، فالناحية المعرفية من العقل تتضمن الأنشطة العقلية التى ترتبط بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتداخل والافتراضات والتساؤلات والتقويم ، بينما الناحية الوجدانية هى المحرك الداخلى الذى يوضح لنا كيفية التصرف فى أى موقف يواجهنا ، أى المؤشر الذى يوضح لنا ما إذا كنا نتصرف جيداً أم لا ، أما الدافعية فهى المحرك الداخلى للعقل ، والذى يدفعنا إلى تحقيق عمل ما أو الأحجام عن أداء شيئاً ما ، فهى العامل الفعال وراء تحديد نوع السلوك أو حتى الفشل فى أداء السلوك الذى يجب أن نسلكه تجاه موقف ما (Elder, 1997) .

وتتفق الدراسة الحالية فى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجدانى والتفكير (الابتكارى ، الناقد) مع الأطر النظرية والدراسات التى فسرت علاقة الوجدان Emotion بالمعرفة Cognition ، التى أشارت إلى

أن المشـــاعر والانفعـــالات ضـــرورية للـــتفكير ، وأن الـــتفكير مهم للمشاعر والانفعالات ، وأن القلب يعمل بجوار العقل

(Golemon, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Elder, 1997; Planalp & Fitness, 1999)

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ميورنيسك (Murensk,2000) بأنـــه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والتفكير الـــناقد ، عـــلى الـــرغم من اتفاق الدراستين فى الأدوات المستخدمة : مقياس جلاسر – واطسون للتفكير الناقد ، وقائمة جولمان (EC-I) للذكاء الوجدانى بيـــنما اختلفت الدراستين فى العينة ، حيث كانت العينة فى الدراسة الثانية من مـــدراء الإدارات العليا ، بينما كانت عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة . ويـــرى الـــباحث الحـــالى أن علاقة الذكاء الوجدانى بالتفكير الناقد تحتاج إلى إجـــراء مـــزيد من الدراسات فى البيئة العربية لتأكيد أو دحض نتيجة الدراسة الحالية .

ونخـــلص من نتائج هذا الفرض بأن الذكاء الوجدانى مستقل جزئياً عن المجـــال المعـــرفى مـــن شخصية الفرد ، لأنه غير مرتبط بالذكاءات المعرفية الـــتى تتطـــلب معالجـــة القضـــايا والموضـــوعات معالجـــة ذهنية (عقلية) كما أن ارتباطه بالتفكير (الابتكارى ، الناقد) ارتباطاً متوسطاً أو ضعيفاً بينما ارتبط الذكاء الوجدانى ارتباطاً قوياً بالذكاءات غير المعرفية (الذكاء الشخصى الداخلى intrapersonal ، الذكاء الاجتماعى interpersonal) ، وهذا يدل على أن الذكاء الوجدانى لا يقع داخل نطاق المجال المعرفى من الشخصية .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكـــاء الوجـــدانى لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم فى كل سمة من سمات الشخصية الستة عشر (16 PF)" .

تـــم اختبار صحة الفرض السابق بنفس الطريقة التى أتبعت فى اختبار صحة الفرض الثانى كما هو موضح بالجدولين التاليين :

جدول (٢٥)

قيم عاملات الارتباط والتحديد والاغتراب بين الذكاء الوجدانى (المتغير المستقل) والمتغيرات التابعة (16 PF) لدى طلاب عينة الدراسة (١٤٧ طالباً وطالبة)

المتغير المستقل / المتغيرات التابعة	الذكاء الوجدانى			
	معامل الارتباط	الدلالة	معامل التحديد	الاغتراب
التآلف (الدفء)	٠,٧١٢	٠,٠٠١	٠,٥٠٧	٠,٤٩٣
الذكاء	٠,١٣٠	غير دال	٠,٠١٧	٠,٩٨٣
الثبات الانفعالى	٠,٧١٤	٠,٠٠١	٠,٥١٠	٠,٤٩٠
السيطرة	٠,٦٣٢	٠,٠٠١	٠,٤٠٠	٠,٦٠٠
الاندفاعية (الحماس)	٠,٦٠٨	٠,٠٠١	٠,٣٧٠	٠,٦٣٠
الامتثال (الانسجام)	-٠,٤٧٨	٠,٠٠١	٠,٢٢٨	٠,٧٧٢
المغامرة (الجرأة)	٠,٧١١	٠,٠٠١	٠,٥٠٦	٠,٤٩٤
الحساسية	٠,٦١٦	٠,٠٠١	٠,٣٧٩	٠,٦٢١
الارتياب	-٠,٥٤٨	٠,٠٠١	٠,٣٠٠	٠,٧٠٠
التخيل	٠,٤٩٠	٠,٠٠١	٠,٢٤٠	٠,٧٦٠
الدهاء (الحنكة)	٠,٤٢٤	٠,٠٠١	٠,١٨٠	٠,٨٢٠
عدم الأمان / الطمأنينة	-٠,٧٣٦	٠,٠٠١	٠,٥٤٢	٠,٤٥٨
الراديكالية	٠,٥٩٢	٠,٠٠١	٠,٣٥٠٠	٠,٦٥٠
كفاية الذات	٠,٥٤٨	٠,٠٠١	٠,٣٠٠٠	٠,٧٠٠
التنظيم الذاتى	٠,٧٦٠	٠,٠٠١	٠,٥٧٨	٠,٤٢٢
التوتر	-٠,٧٥٥	٠,٠٠١	٠,٥٧٠	٠,٤٣٠

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١- توجـد علاقـة موجبة دالـة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجـدانى وسـمة التآلف (الدفء) لدى طلاب عينة الدراسة ، وكان معـامل التحديد مساوياً ٠,٥٠٧ ، وهذا يدل على أن ٥١ % تقريباً من

التـــباين فى درجـــات سمة التآلف (المتغير التابع) تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى (المتغير المستقل) ، وكانت نسبة التباين التى لا نســتطيع تفســيرها (الاغتراب) بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى وســمة الـــتآلف مساوية ٤٩ % تقريبا ؛ وبالتالى يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة متوسطة بين الذكاء الوجدانى وسمة التآلف لدى طلاب عينة الدراسة .

٢- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجدانى وسمة الذكاء لدى طلاب عينة الدراسة فقد كان معامل التحديد مساوياً ٠,٠١٧ وهذا يدا على ٢ % تقريـــباً مـــن التباين فى درجات سمة الذكاء تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى وسمة الذكاء مساوية ٩٨ % تقريباً ، وهذا يدل على أن نسبة التباين المفسر أو التباين المشترك بين المتغيرين نسبة ضـــئيلة جـــداً ، مما يدل على أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى وسمة الذكاء لدى طلاب عينة الدراسة .

٣- توجـــد علاقـــة موجـــبة دالـــة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة الثبات الانفعالى لدى طلاب عينة الدراسة ، فقد كانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٥١ ، وهذا يدل على أن ٥١ % من التباين فى درجـــات ســـمة الثـــبات الانفعـــالى تعـــزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بيـــن الذكـــاء الوجدانى وسمة الثبات الانفعالى مساوية ٤٩ % ، وبالتالى يمكـــن القول أنه توجد علاقة موجبة متوسطة بين الذكاء الوجدانى وسمة الثبات الانفعالى لدى طلاب عينة الدراسة .

٤- توجـــد علاقـــة موجـــبة دالـــة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجـــدانى وسمة السيطرة (إدارة الحوار ، الإشراف والريادة ، التأثير ،

الضـــبط الـــذاتى) لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مســـاوية ٠,٤٠ ، وهذا يدل على أن ٤٠ % من التباين فى درجات سمة الســـيطرة تعـــزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التـــباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى وسمة السيطرة مساوية ٦٠ % ، وهذا يدل على صغر التباين المفسر أو المشـــترك بيـــن المتغيرين ، وبالتالى يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضـــعيفة بيـــن الذكـــاء الوجـــدانى وســـمة الســـيطرة لدى الطلاب عينة الدراسة .

٥- توجـــد علاقـــة موجـــبة دالـــة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجـــدانى وســـمة الاندفاعيـــة (الحماس ، الحيوية والنشاط ، الانفتاح) وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٧ ، وهذا يدل على أن ٣٧ % من التـــباين فى درجـــات سمة الاندفاعية تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بيـــن الذكـــاء الوجدانى وسمة الاندفاعية مساوياً ٦٣ % ، وهذا يدل على صغر التباين المفسر أو المشترك بين المتغيرين ، وبالتالى يمكن القول أنه توجـــد علاقـــة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة الاندفاعبة لدى طلاب عينة الدراسة .

٦- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وســـمة الامتـــثال (الانســـجام ، المســـايرة الاجتماعية ، الاعتمادية ، الانقيـــاد ، الطاعـــة والاحـــترام) ، وكـــانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٢٢٨ ، وهـــذا يدل على أن ٢٣ % تقريباً من التباين فى درجات سمة الامتـــثال تعـــزى إلى التـــباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التـــباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى وســـمة الامتثال مساوية ٧٧% تقريباً ، وهذا يدل على صغر جزء التباين

المفسر أو المشترك بين المتغيرين ، وبالتالى يمكن القول أنه توجد علاقة سالبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة الامتثال .

٧- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة المغامرة (الجرأة الاجتماعية ، المبادرة ، الانبساط الاجتماعى ، التفاؤل) ، لدى طلاب عينة الدراسة وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٥٠٦ ، وهذا يدل على أن ٥١ % تقريباً من التباين فى درجات سمة المغامرة تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى وسمة المغامرة مساوية ٤٩ % ، وهذا يدل على أن التباين المفسر أو المشترك بين المتغيرين كان متوسطاً ، وبالتالى يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة متوسطة بين الذكاء الوجدانى وسمة المغامرة (الجرأة) .

٨- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة الحساسية لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٧٩ وهذا يدل على أن ٣٨ % تقريباً من التباين فى درجات سمة الحساسية تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها مساوية ٦٢ % تقريباً ، هذا يدل على صغر جزء التباين الذى نستطيع تفسيره بين المتغيرين ، وبالتالى يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة الحساسية لدى طلاب عينة الدراسة .

٩- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة الارتياب (التشكك ، الغيرة ، التصلب ، سرعة الغضب ، القابلية للإثارة ، القلق ، ضعف الثقة بالنفس ، سوء التوافق) ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٠ ، وهذا يدل على أن ٣٠ % من التباين فى

درجـات سـمة الارتياب تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها مساوية ٧٠ % ، وهذا يدل عـلى صـغر جزء التباين الذى نستطيع تفسيره بين المتغيرين ، وبالتالى يمكـن القـول أنه توجد علاقة سالبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة الارتياب لدى طلاب عينة الدراسة .

١٠- توجـد علاقـة موجـبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة التخيل (التجريب ، التجديد ، المرونة ، الانفتاح) وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٢٤ ، وهذا يدل على أن ٢٤ % من التباين فى درجـات سـمة التخيل تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكـانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها مساوية ٧٦ % وهذا يدل عـلى صـغر جزء التباين الذى نستطيع تفسيره بين المتغيرين ، وبالتالى يمكـن القـول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة التخيل لدى طلاب عينة الدراسة .

١١- توجـد علاقـة موجـبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة الحنكة (الخبرة ، البساطة وعدم التعقيد) ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,١٨ ، وهذا يدل على أن ١٨ % من التباين فى درجـات سـمة الحنكة تعزى إلى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بين المتغيرين مساوية ٨٢ % ، وهذا يدل عـلى أن نسـبة التـباين الـتى نسـتطيع تفسيرها بين المتغيرين نسبة صـغيرة ، وبالتالى يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة الحنكة لدى طلاب عينة الدراسة .

١٢- توجـد علاقـة سـالبة دالـة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجـدانى وسمة عدم الأمان (القلق ، الشعور بالذنب ، المزاج المتقلب ، عـدم الـثقة فى الـذات وفى الآخرين ، الاكتئاب) ، وكانت قيمة معامل

التحديد مساوية ٠,٥٤٢ ، وهذا يدل على أن ٥٤ % تقريباً من التباين فى درجـات سـمة عدم الأمان تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها مساوية ٤٦ % تقريباً وهذا يـدل عـلى أن نسـبة التـباين التى يمكن تفسيرها بين المتغيرين نسبة متوسـطة ، وبالـتالى يمكـن القـول أنه توجد علاقة سالبةمتوسطة بين الذكاءالوجدانى وسمة عدم الأمان لدى طلاب عينة الدراسة .

١٣- توجـد علاقـة موجـبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة الراديكالية (التحرر ، التجديد ، التحليل ، الفاعلية فى حل المشـكلات ، الاسـتقلالية) ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٥ وهـذا يدل على أن ٣٥ % من التباين فى درجات سمة الراديكالية تعزى إلى التـباين فى درجـات الذكـاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نسـتطيع تفسيرها بين المتغيرين مساوية ٦٥ % ، وهذا يدل على صغر جزء التباين المفسر أو المشترك بين المتغيرين ، وبالتالى يمكن القول أنه توجـد علاقـة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة الراديكالية لدى طلاب عينة الدراسة .

١٤- توجـد علاقـة موجـبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجـدانى وسـمة كفاية الذات وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٠ وهـذا يدل على أن ٣٠ % من التباين فى درجات سمة كفاية الذات تعزى إلى التـباين فى درجـات الذكـاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نسـتطيع تفسيرها بين المتغيرين مساوية ٧٠ % ، وهذا يدل على صغر جزء التباين المفسر بين المتغيرين ، وبالتالى يمكن القول أنه توجد علاقة موجـبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة كفاية الذات لدى طلاب عينة الدراسة .

١٥- توجـد علاقـة موجـبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجـدانى وسـمة التنظيم الذاتى لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معـامل الـتحديد مساوية ٠,٥٧٨ ، وهذا يدل على أن ٥٨ % تقريباً من التباين فى درجات سمة التنظيم الذاتى تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجـدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بين المتغيرين مساوية ٤٢ % تقريباً ، وهذا يدل على أن جزء التباين الذى يمكن تفسيره بيـن المـتغيرين متوسطاً ، وبالتالى يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة متوسـطة بيـن الذكـاء الوجدانى وسمة التنظيم الذاتى لدى طلاب عينة الدراسة .

١٦- توجـد علاقـة سـالبة دالـة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة التوتر ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٥٧ وهذا يـدل على أن ٥٧ % من التباين فى درجات سمة التوتر تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بين المتغيرين مساوية ٤٣ % ، وهذا يدل على أن جزء التباين الذى يمكن تفسـيره بيـن المتغيرين متوسطاً ، وبالتالى يمكن القول أنه توجد علاقة سـالبة متوسـطة بيـن الذكـاء الوجدانى وسمة التوتر لدى طلاب عينة الدراسة .

جدول (٢٦)

نتائج اختبار " ت " للفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى فى المتغيرات التابعة (16 PF)

المتغير المستقل / المتغيرات التابعة	الطلاب مرتفعوا الذكاء الوجدانى (أعلى ٢٧ %)			الطلاب منخفضوا الذكاء الوجدانى (أدنى ٢.٧ %)			درجات الحرية	ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
التآلف (الدفء)	٤٢	١٠,٦٠٢	١,٦٦٧	٤١	٧,٠٢٤	١,٨٧٧	٨١	٩,٠٩٥	٠,٠٠١
الذكاء	٤٢	٥,٢٥٤	١,٥٥٦	٤١	٤,٨٥٠	١,٥٢٠	٨١	١,١٨٤	غير دالة
الثبات الانفعالى	٤٢	١٠,٧٣٨	٢,٨٩٧	٤١	٥;٩٧٦	١,٦٠٥	٨١	٩,١٢١	٠,٠٠١
السيطرة	٤٢	١٠,٩٧٦	٢,٥١٣	٤١	٧,٣٦٦	١,٨٢٧	٨١	٧,٣٨٠	٠,٠٠١
الاندفاعية (الحماس)	٤٢	٩,٨١٥	٢,٢١٤	٤١	٦,٠٢٥	٢,٧٢٦	٨١	٦,٨٧٨	٠,٠٠١
الامتثال (الانسجام)	٤٢	٨,٠٤٨	٢,٢٩٥	٤١	١٠,٥٩٥	٢,٣٨٩	٨١	-٤,٩٠٣	٠,٠٠١
المغامرة (الجرأة)	٤٢	١٠,١٩١	٢,٣٤٣	٤١	٥,٣٩٠	٢,٤٠٨	٨١	٩,١٠٧	٠,٠٠١
الحساسية	٤٢	١٠,٦٦٧	٢,٥٥٤	٤١	٦,٥١٢	٢,٧٧٧	٨١	٧,٠١١	٠,٠٠١
الارتياب	٤٢	٧,٩٠٥	٢,٠٩٣	٤١	١٠,١٩٥	١,٣٦٤	٨١	-٥,٨١٩	٠,٠٠١
التخيل	٤٢	١١.٤٥٠	٢,٤٣٠	٤١	٨,٨٥٤	٢,٤٠٤	٨١	٥,٠١٠	٠,٠٠١
الدهاء (الحنكة)	٤٢	١٠,٨٧٨	٢,٨٣٣	٤١	٨,٥١٤	٢,٢٤٥	٨١	٤,١٥٦	٠,٠٠١
عدم الأمان / الطمأنينة	٤٢	٦,٨٨١	١,٤٧١	٤١	١٠,٩٧٦	٢,٢٣٠	٨١	-٩,٨٠٠	٠,٠٠١
الراديكالية	٤٢	٩,٨٥٠	٢,١٤١	٤١	٧,١٢٢	١,٥٠٧	٨١	٦,٦١٧	٠,٠٠١
كفاية الذات	٤٢	١٠,٦٨٠	٣,٠٢٢	٤١	٦,٧٥٦	٢,٩٠٥	٨١	٥,٩٥٥	٠,٠٠١
التنظيم الذاتى	٤٢	١٠,٥٥٨	١,٤١٨	٤١	٦,٣١٧	٢,١٥٢	٨١	١٠,٥١٨	٠,٠٠١
التوتر	٤٢	٦,٨٨١	١,٨٩٠	٤١	١١,٥٦١	٢,١٥٧	٨١	-١٠,٣٩٣	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات السمات (التآلف ، الثبات الانفعالى ، السيطرة ، الاندفاعية ، المغامرة ، الحساسية ، التخيل ، الحنكة ، الراديكالية ، كفاية الذات ، التنظيم الذاتى) لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .

٢- توجـد فـروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات السمات (الامتـثال ، الارتيـاب ، عـدم الأمـان ، التوتر) لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى .

٣- لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات سمة الذكاء لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى .

مناقشة النتائج :

١- أثبـتت الدراسـة أن الطـلاب مـرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة التآلف وقد يرجع ذلك لأن هؤلاء الطـلاب يـتميزون بالـتعاطف الـذى يتضـمن الحساسـية لانفعـالات الآخـرين والـتأثر بها بالتوحد معهم والحساسية تجاه متطلباتهم ولديهم القدرة على تكوين علاقات شخصية ، ومهارات استماع جيدة . وتتفق هذه النـتيجة مـع دراسة " ماير " وآخرين (Mayer & et al., 1999) التى أظهـرت وجـود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى وسمة التآلف (الدفء الوالدى) .

٢- أثبـتت الدراسـة أنه لا توجد فروق دالة بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى فى سمة الذكاء ، وقد يرجع ذلك إلى أن عبارات المقياس المسـتخدمة فى قيـاس هـذه السـمة قد تكون غير كافية للتدليل عليها (٨ عـبارات) ، كما أن محتوى هذه العبارات كان عبارة عن مترادفات (لغويـة) ومجـردات (مـنطقية – رياضـية) ، بالإضافة إلى أن هذه العبارات تميزت بالسهولة فى الإجابة عنها (لكل منها إجابة صحيحة) ، وهـذا أدى إلى أن سـمة الذكـاء لا تميز بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى .

٣- أثبـتت الدراسـة أن الطـلاب مـرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة الثبات الانفعالى ، وقد يرجع ذلك

لأن هـؤلاء الطلاب أكثر تحملاً للإحباطات ومقاومة الاندفاعات ويتميزون بـالهدوء حتى فى المواقف الصعبة ، ولديهم القدرة على تغيير انفعالاتهم بسـرعة عـندما تتغير الظروف ، ولا توقفهم العقبات عن تحقيق أهدافهم ويتميزون بقوة العزيمة والمزاج المعتدل ولديهم معرفة حقيقية بانفعالاتهم وكيفية إدارتها ومعالجتها وتنظيمها .

٤- أثبـتت الدراسـة أن الطـلاب مـرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة السيطرة ، وقد يرجع ذلك إلى أن هـؤلاء الطـلاب يـتميزون بالقيـادة وإدارة الحوار والتأثير فى الآخرين والاستقلالية والتوكيدية والفاعلية فى علاقاتهم مع الآخرين ولديهم القدرة عـلى اتخـاذ القـرارات والقـدرة على التحكم فى مشاعرهم وانفعالاتهم (الضبط الذاتى) ، كما أن سمة السيطرة تستند إلى بعد تنظيم الذات وهو أحد مكونات الذكاء الوجدانى .

٥- أثبـتت الدراسـة أن الطـلاب مـرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة الاندفاعية (الحماس ، النشاط ، الحيويـة ، الانفـتاح) ، وقـد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يتسمون بالدافعيـة العامـة والدافعيـة للإنجـاز والـتفوق ، ومتفائلين ويتسمون بالانبساطية الاجتماعية ، ويفضلون التغيير والتنوع ، ولديهم القدرة على التحمل ، وبالتالى فإنهم مفعمون بالنشاط والحيوية والانفتاح .

٦- أثبـتت الدراسـة أن الطـلاب منخفضى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب مـرتفعى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة الامتثال (المسايرة الاجتماعية ، الانقياد ، الطاعة والاحترام ، الأعتمادية) ، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى يتميزون بالقيادة والريادة والاستقلالية والتوكيدية والـتغيير والتـنوع وهـذه الكفاءات متضمنة فى مقياس الذكاء الوجدانى المستخدم فى الدراسة الحالية .

٧- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة الجرأة ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يتسمون بالمبادرة فى التحدث مع الآخرين والنشاط والاجتماعية ، والتفاؤل والمرح والقيادة وسعة المكانة والحضور الاجتماعى ، والثقة بالنفس والطموح والانبساطية وهذه الكفاءات تجعل هؤلاء الطلاب أكثر جرأة من نظرائهم منخفضى الذكاء الوجدانى .

٨- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى يتميزون عن الطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى بسمة الحساسية ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يتسمون بالحساسية لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين ومتطلباتهم وأكثر حساسية فى معرفة وفهم مشاعر الآخرين الظاهرة والدفينة ، فهم يكتشفون الانفعالات من خلال تعبيرات الوجوه أو نغمات الأصوات ويتصف هؤلاء الطلاب أيضاً بالحماية الزائدة (الشفقة) تجاه الآخرين وهذه الكفاءات يقيسها مقياس الذكاء الوجدانى المستخدم فى الدراسة الحالية . وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة " ماير " وآخرين Mayer & et al. عام ١٩٩٩ التى أظهرت وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الوجدانى وسمة الحساسية ، وتتفق أيضاً مع نموذج " ديولوكس وهيكس " Dulewicz & Higgs عام ١٩٩٩ للذكاء الوجدانى حيث كانت الحساسية إحدى الكفاءات الوجدانية فى هذا النموذج .

٩- أثبتت الدراسة أن الطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى ، يتميزون بسمة الارتياب (التشكك ، الغيرة ، التصلب ، سرعة الغضب ، التعصب ، القابلية للإثارة ، ضعف الثقة بالنفس ، سوء التكيف) ، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى يتميزون بنقيض السمات السابقة مثل : الثقة بالنفس ، المرونة

والانفتاح والتجديد والتفاؤل ، الاستقرار الانفعالى ، القدرة على التكيف ، الاجتماعية والتعاطف والاستقلالية والتوكيدية ، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التى أثبتت وجود علاقة سالبة بين الذكاء الوجدانى وسمة العصابية إحدى سمات الشخصية الكبرى (Murensk, 2000 ؛ Lindley, 2001 ؛ Roberts & et al., 2002) .

١٠- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة التخيل ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يتسمون بالتجريب والمرونة والتجديد والتفاؤل والتغيير والانفتاح والاستقلالية والتفتح الذهنى .

١١- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة الحنكة (الخبرة والبساطة) ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب أكثر وعياً بانفعالاتهم وتصرفاتهم مع الآخرين ، ولديهم القدرة على إدارة وضبط الانفعالات (الضبط الذاتى) فهم لا يقعون فى مشاكل مع زملائهم أو مع أساتذتهم لأنهم أكثر خبرة وبساطة فى التعامل مع القضايا والمشكلات التى تواجههم نظراً لأن طلاب عينة الدراسة من الفرقة الرابعة ، فهم تفاعلوا مع العديد من المواقف الاجتماعية والشخصية داخل الجامعة التى جعلتهم أكثر خبرة فى التعامل مع هذه المواقف والبساطة فى حلها . وقد أظهرت دراسة " جيرى " (Geery,1997) أن مديرى المدارس مرتفعى الذكاء الوجدانى أكثر خبرة فى حل المنازعات بهدوء ، وتروى لمنع تصعيدها وتفاقمها وأكثر خبرة فى فهم انفعالات الآخرين وبناء روابط الثقة معهم والقدرة على التحكم فى انفعالاتهم أثناء تعاملهم مع الآخرين .

١٢- أثبتت الدراسة أن الطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى يتميزون بسمة عدم الأمان مقابل الطمأنينة وقد

يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يتصفون بضعف الثقة بالنفس والقلق والشعور بالذنب ، والتشاؤم والمزاج المتقلب ، ويشعرون أن الأصدقاء لا يحتاجون إليهم بالقدر الذى يحتاجون هم إلى أصدقاء ، وهم لا يثقون فى الآخرين ، ويتصفون بنقص الدافعية لأن الانتقادات تعجزهم أكثر مما تساعدهم ، ويشعرون بالوحدة نتيجة لنقص كفاءاتهم الاجتماعية .

١٣- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى مقابل الطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة الراديكالية التى تدل على أن هؤلاء الطلاب متحررين ومجددين وتحليلين ، وأكثر فاعلية فى حل المشكلات ويتميزون بالاستقلالية الذاتية وعدم المسايرة والتوكيدية وهذه الكفاءات يقيسها مقياس الذكاء الوجدانى المستخدم فى الدراسة الحالية .

١٤- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتميزون بسمة كفاية الذات مقابل الاعتمادية ، وهذا يدل على أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرة على حل مشاكلهم بأنفسهم ، ويرغبون فى التفوق والنجاح ، ولديهم القدرة على تقدير الذات وتحديد جوانب القوة والضعف ، ويتصفون بالثقة فى النفس ولا يحتاجون إلى المساندة من الآخرين فى معظم المواقف . وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة " ماير " وآخرين Mayer & et al. عام ١٩٩٩ التى أظهرت وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجدانى وسمة الاعتماد على الذات ، وتتفق مع دراسة " ليندلى " (Lindley, 2001) ، التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجدانى وسمة كفاءة الذات .

١٥- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتميزون بسمة تنظيم الذات ، وهذا يدل على أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرة على التحكم فى انفعالاتهم وسلوكياتهم ، وهم يتصفون بيقظة الضمير والترتيب والتنظيم قبل التحدث مع الآخرين ، كما أن بعد تنظيم الذات أحد مكونات الذكاء الوجدانى .

١٦- أثبتت الدراسة أن الطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى يتميزون بالتوتر ، لأن هؤلاء الطلاب يتسمون بالقلق ويغضبون مع الناس بسرعة وتوترهم الأشياء الصغيرة ومزاجهم متكدر ، ولا يهدءون بسرعة بعد غضبهم ويفتقرون إلى الضبط الذاتى ورباطة الجأش (الهدوء) . وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة التى أظهرت أن الذكاء الوجدانى مرتبط بسمات الشخصية وغير مستقل عنها (الجانب الوجدانى أو الانفعالى) ومنها :

(Goleman, 1995, 1998; Dulewicz & Herbert, 1996; Dulewicz & Higgs, 1999; Murensk, 2000; Bourey & Miller, 2001; Lindley, 2001;Roberts & et al., 2002) .

وتتعارض مع البحوث والدراسات التى أظهرت أن الذكاء الوجدانى منفصل عن سمات الشخصية **(Mayer & et al., 1997, 1999)** .

كما أثبتت الدراسة الحالية أن ارتباط الذكاء الوجدانى بالمتغيرات المزاجية (سمات الشخصية) أكثر من ارتباطه بالمتغيرات المعرفية ، نظراً لأنه ارتبط ارتباطاً دالاً مع جميع عوامل الشخصية الستة عشر (باستثناء سمة الذكاء) ، بينما ارتبط بالذكاء اللغوى والتفكير الابتكارى والناقد فقط من المجال المعرفى ، وهذا يؤكد اقتراب الذكاء الوجدانى من طرف الوجدان على متصل (المعرفة ، الوجدان) .

وتعــد الدراسة الحالية محاولة من قبل الباحث لفتح المجال لمزيد من الــبحوث والدراسات فى البيئة العربية نظراً لأن الذكاء الوجدانى مازال ينتابه بعــض الغموض ، كما تعد نتائج الدراسة الحالية موحية وليست قاطعة ، ولذا يوصـــى الـــباحث بإجـــراء دراســـات أخرى تربط بين الذكاء الوجدانى وبعض المـــتغيرات المعـــرفية والمـــزاجية ، التى يمكن قياسها بمقاييس أخرى ، كما يوصـــى الباحث بدراسة علاقة الذكاء الوجدانى فى ضوء نموذج القدرة " ماير وآخـــرين " ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية وأيضاً إجراء نفس الدراسة الحاليـــة عـــلى عيـــنات أخـــرى حتى يمكن تأكيد أو دحض نتائجها فى البيئة العربية .

مراجـــع

الدراسة الأولى

المراجع

١- إبراهيم الشافعى إبراهيم ، عبد الحميد عبد العظيم رجيعة (٢٠٠٠) : " علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكارى لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسى من الجنسين ". المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد العاشر ، العدد الثامن والعشرون ، ص ص ١-٣٩.

٢- إبراهيم وجيه محمود (٢٠٠٢) : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٣- جولمان ، دانييل (١٩٩٥) : الذكاء العاطفى، ترجمة (ليلى الجبالى ، ٢٠٠٠) ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢٦٢ .

٤- جابر عبد الحميد جابر ، يحيى حامد هندام (١٩٧٦) : كراسة تعليمات اختبار التفكير الناقد ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٥- رشاد عبد العزيز موسى ، صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨٧) : استخبار الدافع للإنجاز للراشدين ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٦- رشدى فام منصور (١٩٩٧) : " حجم التأثير : الوجه المكمل للدلالة الإحصائية "، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد السابع ، العدد السادس عشر ، ص ص ٥٧-٧٥ .

٧- رشدى فام منصور ، ماجى وليم يوسف ، أحمد حسين الشافعى (١٩٩٧) : مقياس الذكاء الفعال ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٨- صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨) : مقياس السلوك الوجدانى ، القاهرة : منشورات مركز تنمية الإمكانات البشرية بكلية البنات ، جامعة عين شمس .

٩- صفاء الأعسر ، علاء كفافى (٢٠٠٠) : الذكاء الوجدانى ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

١٠- صفوت فرج (١٩٩١) : التحليل العاملي في العلوم السلوكية ، ط ٢ ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١١- صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠١) : " التنبؤ بالتحصيل الدراسى فى ضوء نظريتى معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد السابع عشر ، العدد الأول ، ص ص ١١٢-١٥١ .

١٢- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٢) : القياس والتقويم التربوى والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربى .

١٣- عبد الستار إبراهيم (١٩٨٧) : أسس علم النفس ، الرياض : دار المريخ للطباعة .

١٤- عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٩٤) : " التفكير الناقد ومفهوم الذات وعلاقتهما بالدوجماتية لدى طلاب الجامعة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد الأول ، المجلد الأول ، ص ص ٤١٧ - ٤٥٥ .

١٥- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٨) : مقياس التحكم الذاتى ، طنطا : المكتبة القومية الحديثة .

١٦- عبد الله سليمان ، فؤاد أبو حطب (١٩٧٣) : اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى ، مقدمة نظرية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١٧- عبد الله عيسى الحداد (٢٠٠٠) : " سمات شخصية الطالب المبدع فى مجالات الفنون التشكيلية فى الكويت " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد الثالث ، العدد الثالث ، ص ص ٤١٠-٤٤٢ .

١٨- عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢) : " الذكاء الوجدانى . . هل هو مفهوم جديد " ، مجلة دراسات نفسية ، تصدر عن رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد الثانى عشر ، العدد الأول ، ص ص ٥ - ٤١ .

١٩- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، ط ٥ ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٢٠- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٢١- فؤاد البهى السيد (١٩٨٦) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، ط ٥ ، القاهرة : دار المعارف .

٢٢- فاروق السيد عثمان (١٩٩٢) : " قائمة سمات الشخصية الناقدة " ، مجلة علم النفس ، العدد الثانى والعشرون ، السنة السادسة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص ٢٠-٣٧ .

٢٣- فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨) : " الذكاء الانفعالى مفهومه وقياسه " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد الثامن والثلاثون ، ص ص ٣ - ٣١ .

٢٤- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : إختبار المهارات الاجتماعية ، ط ٢ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٢٥- محمد السيد عبد الرحمن ، صالح بن عبد الله أبو عباة (١٩٩٨) : مقياس التحليل الإكلينيكى (الجزء الأول) ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٢٦- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٨١) : " أثر المتغيرات المزاجية والعقلية وتفاعلها على الإنتاج الابتكارى " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٢٧- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠) : اختبار ابرهام للتفكير الابتكارى ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٢٨- ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٧٩) : " سمات الشخصية لدى الأذكياء المبتكرين " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٢٩- نادية أميل بنا ، أحمد حسين الشافعى (٢٠٠٢) : الذكاء الفعال تباينه ومغزاه ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٣٠- نادر فتحى قاسم (١٩٨٥) : " دراسة للعلاقة بين القدرة على التفكير الابتكارى وكل من التوافق الشخصى والاجتماعى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣١- وليامز ، فرانك (١٩٨٠) : اختبارات وليامز للقدرات والمشاعر الابتكارية ، ترجمة (أحمد إبراهيم قنديل ، ١٩٩٠) ، المنصورة : دار الوفا للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٢- ياسر عبد الله حفنى (٢٠٠٢) : " بعض العوامل النفسية المرتبطة بالوعى الدينى لدى طلاب الجامعة " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

33- Abi Samra, N. (2000): The relationship between emotional intelligence and academic achievement in eleventh graders. Available: *http:// members.Fortunecity.com/nadabs/ researchintell2.html.*

34- Abou-Hatab, F. (2000): Personal intelligence: The meeting point of inward and outward, *Arab-Psychologist-Psychologue -Arab*, Vol. 1, No. 1, pp.1-17.

35- Anderson, V. (1998): Using multiple intelligences to improve retention in foreign language vocabulary study. *ERIC Document Reproduction Service, No. ED 42 47 45.*

36- Ashton, M. & Lee, K. & Vernon, P. (2000): Fluid intelligence, crystallized intelligence and the openness intellect factor. *J. of Research Personality*, Vol. 34, pp.198-207.

37- Batastini, S. D. (2001): The relationship among students' emotional intelligence, creativity and leadership. *Unpublished Ph.D.* Thesis, University of Drexel. Available: *www.lib.umi. com/ dissertations.*

38- Block, J. & Kremen, A. (1996): IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *J. of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, pp. 349-361.

39- Bourey, J. & Miller, A. (2001): Do you know what your emotional IQ is? (cover story). *Public Management (US)*, Vol. 83, Issue 9, pp. 4-11 .

40- Bowen, J. & Hawkins, M. & King, C. (1997): Square pegs: Building success in school life through multiple intelligences. *ERIC Document Reproduction Service, No. ED 422064.*

41- Burhorn, G., Harlow, B, & Van Norman, J. (1999): Improving student motivation through the use of multiple intelligences . *ERIC Document Reproduction Service, No. ED 423098.*

42- Ciarrochi, J. & Chain, A. & Caputi, P. (2000): A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, Vol. 28, pp. 539-561.

43- Cooper, R., K. (1997): Applyiny emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, Vol. 51, Issue 12, pp. 31-39.

44- Elder, L. (1997): Critical thinking: The key to emotional intelligence. *J. of Developmental Education*, Vol. 21, pp. 40-42.

45- Elias, M., J.&Weissberg, R.,P. (2000): Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *J. of School Health*, Vol. 70, Issue 5, pp. 186-191.

46- Epstein, R. (1999): The key to our emotions. *Psychology today*, Vol. 32, Issue 4, pp. 20-21.

47- Fasko, D. (1992): Individual differences and multiple intelligences. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (21 St) , November, 11-13.

48- Flanagan, D. & Genshaft, J. & Harrison, P. (1997): *Contemporary intellectual assessment, theories, tests, and issues.* New York: Guilford press.

49- Fisher, A. (1998): Success secret: A High emotional IQ. *Fortune*, Vol. 138, Issue 8, pp. 293-297.

50- Foote, D. (2001): What's your emotional intelligence ?. *Computer world*, Vol. 35, Issue 7, pp.28-31.

51- Fuini, L. & Gray, R. (2000): Using debriefing activities to meet the needs of multiple intelligence learners. *Book Report*, Vol. 19, No. 2, pp. 44-47.

52- Furnham, A. & Gasson, L. (1998): Sex differences in parental estimates of their children's intelligence. *Sex Roles*, Vol. 38, pp. 151-162.

53- Gardner, H.(1983): *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

54- Gardner, H. (1991): *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.

55- Gardner, H. (1994): Multiple intelligences: The practicum. *Curriculum Review*, Vol. 33, Issue 5, pp. 21-23.

56- Geery, L. (1997): A exploratory study of the ways in which superintendents use their emotional intelligence to address conflict in their educational organizations. *Dissertation Abstract International*, Vol, 38, No. (11-A), pp. 4137-4138.

57- Goleman, D. (1999): The emotionally intelligent worker. *Futurist*, Vol. 33, Issue 3, pp. 14-20.

58- Goodnough, K. (2001): Multiple intelligences theory. A frame work for personalizing science curricula. *School Science & Mathematics*, Vol. 101, No. 4, pp. 180-193.

59- Hamachek, D. (2000): Dynamics of self-understanding and self-knowledge:Acquisition, advantages, and relation to emotional intelligence.*J. of Humanistic Counseling, Education & Development*, Vol. 38, Issue 4, pp. 230-243.

60- Harms, G. (1998): The multiple intelligence inventory. Available: *http://snow.utornto.ca/learn2/mod3/miinventory.htm/*

61- Kelly, K., Moon, S. (1998): Personal and social talents. *Phi Delta Kappan*, Vol. 79, Issue 10, pp. 743-747.

62- Lamanna, M., D. (2000): The relationships among emotional intelligence, locus of control and depression in selected cohorts of women. *Unpublished Ph. D.* Thesis, University of Temple. Available: *www. lib. umi.com/dissertations.*

63- Landau, E. & Weissler, K. (1998): The relationship between emotional maturity, intelligence and creativity in gifted children. *Gifted Education International*, Vol. 13, No. 2, pp. 100-105.

64- Lindley, L., D. (2001): Personality, other dispositional variables, and human adaptability. *Unpublished Ph. D.* Thesis, University of Iowa State. Available: *www.lib.umi. com/dissertations.*

65- Macleod, A. (1998): Measuring intellect: Should women have their own IQ test?. *Christian Science Monitor*, Vol. 90,Issue 236, p.7.

66- Mayer, J. (2001): Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, Vol. 23, Issue 3, pp. 131-139.

67- Mayer, J. & Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Eemotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31), New York: Basic Books.

68- Mayer, J. & Caruso, D. & Salovey, P. (1999): Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *J. of Intelligence*, Vol. 27, No. 4, pp. 267-298.

69- Mayer, J. & Caruso, D. & Salovey, P. (2000a): Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales, "second submission" Version In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, New York: Jossey-Bass.

70- Mayer, J. & Salovey, P. & Caruso, D. (2000b): Emotional intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Standard intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, (pp. 92-117), New York: Jossey-Bass.

71- Mayer, J. & Salovey, P. & Caruso, D. & Sitarenios, G. (in press): Emotional intelligence as a standard intelligence. Available: *www.emotionaliy.com/reply.htm*

72- Murensky, C., L. (2000): The relationships between emotional intelligence, personality, critical thinking ability and organizational leadership performance at upper levels of mangament. *Unpublished Ph. D.* Thesis, University of George Mason. Available: *www. lib.umi.com/ dissertations.*

73- Pfeiffer,S.,I.(2001):Emotional intelligence popular butelusive construct. *Roeper Review*, Vol. 23, Issue 3, pp. 138-143.

74- Planalp, S. & Fitness, J. (1999): Thinking / Feeling about social and personal relationships. *J. of Social & Personal Relationships*, Vol. 16, Issue 6, pp. 731-751.

75- Roberts, R. & Zeidner, M. & Matthews, G. (2002): Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence?. *J. Emotion Published by the APA*, Vol. 1, No. 3, pp. 196-231.

76- Rau, W., A. (2001): The relationship of emotional intelligence test scores to job performance evaluation scores in the management group of a health care organization. *Unpublished DHA*, Thesis, University of South Carolina, College of Health professions. Available: *www.lib.umi.com/dissertations.*

77- Salovey, P. & Mayer, J. (1990): Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality. *J. of Intelligence*, Vol. 9, pp. 185-211.

78- Shearer, C. (1997): Development and validation of a multiple intelligences assessment scale for children. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*. (105 Th). Chicago, IL, August, 15-19.

79- Woitaszewski, S. A. (2001) : The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents. *Unpublished Ph.D.* Thesis, University of Ball State. Available:*www.lib.umi. com/dissertations.*

80- Zipple, A. M. (2000): Emotional intelligence at work. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, Vol.23, Issue 4, pp. 409-411.

الدراسة الثانية

أساليب التفكير لستيرنبرج *Sternberg* لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز *Biggs* وبعض خصائص الشخصية

(دراسة عاملية)

المقدمة :

يتميز العصر الحالى بالثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة ؛ عصر الفضاء والإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والعولمة ؛ عصر الانفجار المعرفى – ثورة المعرفة – الذى يتزايد كل يوم ؛ وهذا يتطلب الاهتمام من المسئولين بتنمية مهارات التفكير السليم لدى الطلاب ، التى قد تساعدهم على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية المستقبلية .

ويشير " جاكسون " (Jackson, 1997) إلى أنه لكى نعيش فى القرن الحادى والعشرين ، يجب على الطلاب أن يتسلحوا بمهارات التفكير اللازمة للتوافق مع متغيرات الحياة ، وأن يتعلموا كيف يكونون قادرين على حل المشكلات التى تواجههم بطريقة إبداعية .

وقد أشار " سيد عثمان ، فؤاد أبو حطب " (١٩٧٨) إلى أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة فى علم النفس المعاصر ؛ وإنه منذ بداية النصف الثانى من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يسمى بـ " العمليات المعرفية " إلى الحد الذى يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير . فالتفكير عملية معرفية أو فعل عقلى تكتسب به المعرفة (فيصل يونس ، ١٩٩٧) ، ويقع على قمة النشاط العقلى ، إذ يستطيع الإنسان عن طريقه توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى إن لم يكن كلها تقريباً ، أى أنه موجه لكل ما يقابله من مشكلات ليجد لها ما يناسبها من حلول (عادل محمد عبد الله ، ١٩٩٤) ؛ فهو المهارات العملية التى يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة (De Bono, 1984)

وقد أوصى بعض الباحثين بضرورة أن يركز المعلمون على مهارات التفكير العلمى وتبصير الطلاب بكيفية الأداء السليم للمشكلات ، وكيفية انتقاء

المعلومات المرتبطة بالمشكلة ، وكيفية اكتشاف وتنسيق الموقف المشكل بما ييسر الآداء السليم (فى : مجدى عبد الكريم حبيب ، ١٩٩٥ ، ص ٨٤) . فمنهم من أكد على الأهمية والقيمة الكبرى لتدريس التفكير وتصميم برامج قياس لتحديد مستويات تمكن الطلاب من التفكير ومهاراته ، بإعداد مقررات لتدريس التفكير ذاته ، من خلال سياقات محددة أشهرها المواد الدراسية المعروفة

(فى : حسنى عبد البارى عصر ، ٢٠٠١ ، ص ١٨) .

وقد نال موضوع التفكير والتعلم *Thinking and Learning* اهتمام الباحثين فى مجال علم النفس المعرفى إذ يُعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً لأنهما متداخلان فى كل مظاهر الفروق الفردية ، كما أن التفكير هدف مهم من أهداف التعليم . فقد ذكر علماء علم النفس التربوى أن أفضل طريقة فى تيسير تعلم الطلاب ؛ تكمن فى التعامل مع الفروق الفردية فى الوظائف المعرفية بالتركيز على الأساليب العقلية *Intellectual Styles* وأساليب التعلم *Learning Styles* نظراً لأن التعلم مرتبط بالتفكير ، والفروق الفردية تتدخل فى استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وأيضاً عندما نتعلـم

(In: Cano & Hewitt, 2000) .

ويذكر لومب *Lumb* عام ١٩٩٦ أن إحدى الطرق الممكنة التى يمكن من خلالها تحديد الطرق المعقدة التى يتعلم بها الأفراد ، هى دراسة الطريقة أو الأسلوب الذى يفكر به هؤلاء الأفراد *(In : He, 2001)* .

ونتيجة لذلك فقد تركز اهتمام بعض الباحثين فى الآونة الأخيرة على دراسة تأثير متغيرات الفروق الفردية غير المعرفية *Non Cognitive Individual Differences Variables* على التحصيل الدراسى ، وأحد

هذه المتغيرات هى الأساليب [1] *Styles* التى تشير إلى طريقة الفرد فى استخدام قدراته تجاه المهام المعرفية *(Bernardo & et al., 2002)* .

وقد ساهمت أعمال كل من جالتون Galton فى عام ١٨٨٣ ، جيمس James فى عام ١٨٩٠ ؛ بارتليت Bartlett فى عام ١٩٣٢ فى مجال الفروق الفردية فـى ظهـور هـذا المصطلح (الأساليب) فـى علم النفس المعرفى عندما لاحظوا أن بعض الأفـراد يفضلون الطريقة اللفظيـة فى التفكير *Verbal Way of the Thinking* والبعض الآخر يفضل الطريقة البصرية *Visual* ، ويُعد جوردن ألبورت *Gordon Allport* فى عام ١٩٣٧ أول من قدم فكرة الأسلوب إلى علم النفس عندما تحدث بالتفصيل عن أساليب الحياة *Styles of Life* التى قصد بها أنماط الشخصية المميزة *Distinctive Personality Types* أو أنماط من السلوك *Types of Behavior* . *(In: He, 2001)*

ويذكر الباحثان " جريجو رينكو وستيرنبرج " (Grigorenko & Sternberg, 1995, 1997) أنه توجد ثلاثة مداخل لتفسير الأساليب هى :

- **المدخل المتمركز على المعرفة** *Cognition* : وظهرت فى هذا الإطار الأساليب المعرفية *Cognitive styles* ، وهى تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس فى معظم الأحيان من خلال اختبارات تتضمن الصواب والخطأ (اختبارات الأداء الأقصى) وتقيس الفروق الفردية فى المعرفة والإدراك والتى منها نظرية كاجان Kagan فى عام ١٩٧٦ التى

---

(١) يجـدر الإشارة هنا إلى أن الأدب التربوى يزخر ببحوث ودراسات كثيرة اهتمت بدراسة علاقة الأساليب المعرفية بالتحصيل الدراسى [عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٨٩) : " الأساليب المعرفية لـدى معـلمى وتلاميـذ المرحلة الإعدادية بقنا وعلاقتها بأداء التلاميذ على اختبارات التحصيل العاديـة والموضـوعية " ، رسـالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط] وأيضاً علاقة أسـاليب التعـلم بالتحصيل الدراسى [أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٦): التعلم وأساليب التعليم ، الجزء الأول ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية] .

اهتمت بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد المندفعين والمترويين ، ونظرية ويتكن Witkin فى عام ١٩٧٨ التى اهتمت بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكى ، وغيرها من النظريات المتخصصة فى مجالات معينة من التوظيف الأسلوبى المعرفى *Cognitive Stylistic Functioning* .

- **المدخل المتمركز على الشخصية** ***Personality*** : وظهرت فى هذا الإطار سمات الشخصية ***Personality Traits*** التى يتم قياسها باختبارات الآداء المميز ، وفى هذا الإطار تعد الأساليب جزءاً من الشخصية ، فظهرت نظرية مايرز Myers فى عام ١٩٨٠ التى ربطت بين التفكير والشخصية فى ضوء نظرية يونج Jung فى عام ١٩٢٣ للأنماط النفسية Psychological Types وتوصلت إلى ستة عشر أسلوباً فى الشخصية [1] تقاس فى ضوء دليل نمط مايرز - بريجز Myers-Briggs Type Indicator فى عام ١٩٨٤ وهى :

١- الإدراك perception : (الحس *Sensing* - الحدس *Intuition*) .

٢- الحكم Judgment : (التفكير *Thinking* - الشعور *Feeling*) .

٣- التعامل مع الذات والآخرين : (الانبساط *Extroversion* - الانطواء *Introversion*) .

---

(١) تم قياس هذه الأساليب فى البيئة العربية بمقياس الأساليب المزاجية ***Temperamental Styles*** الـذى نقله للبيئة العربية عبد الهادى السيد عبده (عبد الهادى السيد عبده : مقياس الأساليب المزاجية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، د. ت) .

٤- التعامل مع العالم الخارجى : (الحكم *Judgment* - الإدراك *Perception*)

ونظرية هولاند Holland فى عام ١٩٧٣ التى توصلت إلى ستة أساليب فى الشخصية (واقعى ، فـنى ، اجتماعى ، مبادر ، تقليدى ، بحثى *Investigative*) .

- **المدخل المتمركز على النشاط** *Activity* : وركز هذا المدخل على مفهوم الأساليب كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خـلال جوانـب المعرفة والشخصية ، وظهـر فـى هـذا الإطار أساليب التعلم والتدريس *learning and Teaching Styles* . فقد اهتم بعض الباحثين بدراسة علاقة أساليب التعلم بسمات الشخصية ، وتوصلوا إلى أنه يمكن التنبؤ بأساليب التعلم من خلال سمات الشخصية (fourqurean & et al., 1990; Jackson & lawty-Jones, 1996; Busato & et al., 1999 ، رمضان محمد رمضان ، مجدى محمد الشحات ، ٢٠٠١) . وفـى إطار البحث فى تحديدات Limitations المداخل السابقـة (المعرفة ، الشخصية ، النشاط) لأساليب التفكيـر ، ظهـرت نظرية حديثة علـى يـد روبرت ستيرنبرج (Sternberg,R. 1988, 1990, 1997) وهـى نظرية التحكـم العقلـى الذاتـى Mental Slef-Government أو نظرية *أساليب التفكير*(١) Thinking Styles Theory التى توصلت إلى ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير (سيأتى شرح النظرية بالتفصيل).

---

(١) يجـدر الإشارة هنا إلى أنه توجد نظرية هاريسون وبرامسون ***Harrison & Bramson*** عـام ١٩٨٢ التى توصلت إلى خمسة أساليب للتفكير : التركيبى ؛ المثالى ، العملى ، التحليلى ، الواقـعى (مجـدى عـبد الكـريم حبيب ١٩٩٦ : التفكير ، الأسس النظرية والاستراتيجيات ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية)

وفى إطار المدخل المتمركز على النشاط اهتم بعض الباحثين بدراسة الطرق والأساليب التى يتبعها المتعلمون عند تعاملهم مع المعلومات ؛ وتركز الاهتمام على تحديد تلك الأساليب على نحو يسهم فى تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين فى آدائهم فى مراحل التعليم المختلفة ؛ فظهرت نظريات متعددة (١٢ نظرية) منها ما اهتمت بدراسة عمليات الدراسة Study Processes أو عمليات التعلم Learning Processes مثل : نظرية كولب Kolb ، إنتوستل Entwistle ، بيجز Biggs ، شمك Schmeck وغيرها . ومنها ما اهتمت بدراسة تفضيلات التعلم Learning Preferences مثل نظرية برايث Price ، دن Dunn ، جراشا Grasha وغيرها . ومنها ما اهتمت بدراسة المهارات المعرفية Cognitive Skills مثل نظرية كيف Keefe ، لترى Letteri ، رينيرت Reinert وغيرها .

(In : Rayner & Ridiing, 1997)

ونتيجة لتعدد مسميات أساليب التعلم وتعدد النظريات المفسرة لها ، فقد اهتم الباحثون بدراسة العلاقات المتداخلة بينها ، فقد توصل ويلسون وآخرون (Wilson & et al., 1996) إلى وجود علاقات دالة بين كل من عمليات الدراسة عند بيجــز ، وأساليب الدراسة Approaches to Studing عند إنتوستل ، وتوصل " رضا أبو سريع " وآخرون (١٩٩٥) إلى وجود علاقات دالة بين أساليب التعلم وعمليات التعلم فى النظريات الثلاث (بيجز ، إنتوستل ، شمك) . كما توصلت منى أبو ناشى (١٩٩٦) إلى أن عمليات التعلم عند شمك غير متمايزة عن عمليات التعلم عند بيجــز .

ونتيجة لظهور نظريات حديثة فى أساليب التفكير (ستيرنبرج) ونظريات فى أساليب التعلم ونظريات فى الشخصية ، فالسؤال الذى يفرض نفسه هل هــذه النظريات متمايزة أم أنهــا ذات مفاهيــم متشابهة مع الاختلاف فى المصطلحات والمسميات ؟

مشكلة الدراسة :

تُعد نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " فى بداية مراحل نموها ، فقد نالت اهتمام بعض الباحثين الغربيين بالدراسة والبحث ، فبعض الباحثين حاولوا وضع تصور نظرى متكامل لهذه النظرية ، ظهر هذا من خلال شبكة الاتصال العالمية [1] Internet ، والبعض الآخر قام بإجراء بحوث ودراسات إمبريقية عن علاقة هذه النظرية ببعض المتغيرات الأخرى ، فمنهم من اهتم بدراسة علاقتها بأساليب التعلم (كانو وهيوايت Cano & Hewitt, 2000 ؛ زهانج وستيرنبرج Zhang & Sternberg, 2000 ، زهانج Zhang, 2000a ، تشين Chen, 2001) وتوصلوا إلى وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب وعمليات التعلم .

ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بأساليب التدريس Teaching Styles (زهانج Zhang, L.-F, 2001) [2] التى توصلت إلى أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطرائقه فى التدريس ، ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بخصائص الشخصية (سمات الشخصية) (داى وفيلدهيوزن Dai & Feldhusen, 1999) ، أنجيلو Angelo, 2001 ، زهانج Zhang, 2000b; 2001b; 2002a) وتوصلوا إلى وجود علاقات متداخلة بين أساليب التفكير لستيرنبرج وبعض خصائص الشخصية ، ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بالتحصيل الدراسى وبعض المتغيرات المعرفية الأخرى (Zhang, 2002b; Bernardo & et al., 2002) ، وتوصلوا إلى أن بعض أساليب التفكير تؤثر تأثيراً موجباً على التحصيل الدراسى ، ومنهم من اهتم بدراسة الشروط السيكومترية (الثبات ، الصدق) لأدوات القياس (قوائم أساليب

---

(١) يمكن الرجوع إلى المواقع الآتية :
- http://www. Heyunfen.net/english/thinking/,Html.
- http://www.thinkingstyles.co.uk

(٢) لى فانج زهانج Li-Fang Zhang أستاذ مساعد بكلية التربية – جامعة هونج كونج بالصين.

التفكير) المعدة لقياس هذه النظرية (زهانج Zhang, 1999 ، داى وفيلدهيوزن Dai & Feldhusem,1999) وتوصلوا إلى توافر الشروط السيكومترية (الثبات ، الصدق) لهذه القوائم .

وقد لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على بعض البحوث والدراسات العربية المرتبطة بأساليب التفكير ؛ أن هذه البحوث والدراسات اهتمت بدراسة أساليب التفكير فى ضوء نظرية هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson فى عام ١٩٨٢ [١] باستثناء دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨) التى فتحت المجال أمام الباحثين لدراسة نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج فى البيئة العربية [٢] ، ونتج عنها دراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢) [٣] ، وبعض الدراسات [٤] قدمت عرضاً نظرياً عن أساليب التفكير وأساليب التعلم والمقارنة بينهما ، ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية فى دراسة أساليب التفكير

---

(١) نادر فتحى محمود (١٩٨٩) : " العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعى وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية ". رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

- محمد على حسين (١٩٩٨) : " أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة " . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٥) : دراسات فى أساليب التفكير ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

(٢) عبد العال حامد عجوة (١٩٩٨) : " أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات " . مجلة كلية التربية ببنها ، المجلد التاسع ، العدد (٣٣) ، ص ص ٣٦١ - ٤٣٠ .

(٣) أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٢) : " بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية .. دراسة مقارنة " . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١٢) ، العدد (٣٤) ، ص ص ٨٧ - ١٤٢ .

(٤) خيرى المغازى بدير (٢٠٠٠) : أساليب التفكير والتعلم ، دراسة مقارنة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

لستيرنبرج Sternberg لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجــز Biggs وبعض خصائص الشخصية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- ما أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كلية التربية بقنا فى ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ؟.

٢- هل توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجــز لدى طلاب كلية التربية بقنا ؟.

٣- هل تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن أساليب التعلم لبيجــز لدى طلاب كلية التربية بقنا ؟.

٤- هل توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج والعوامل (السمات) الخمسة الكبرى فى الشخصية NEO-FF (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) لدى طلاب كلية التربية بقنا ؟.

٥- هل تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن خصائص الشخصية NEO-FF لدى طلاب كلية التربية بقنا ؟.

٦- هل توجد علاقات دالة إحصائياً بين كل مــن النــوع (طلبة ، طالبــات) والتخصص الأكاديمى (علمى ، أدبى) وأساليب التفكير موضوع الدراسة ؟ وما مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص الأكاديمى على أساليب التفكير ؟.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها :

١- الكشف عن علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وخصائص الشخصية يزود معرفتنا عن نظريات أساليب التفكير (نظرية ستيرنبرج) ونظريات أساليب التعلم (نظرية بيجز) ونظريات الشخصية (نموذج

سمات الشخصية الخمس الكبرى) هل هى نظريات متباينة أم أنها نظريات متشابهة مع الاختلاف فى المصطلحات والمسميات ، ويُعد ذلك إضافة علمية جديدة إلى التراث السيكولوجى فى مجال أساليب التفكير والتعلم والشخصية فى البيئة العربية ، بالإضافة إلى ذلك فإن الدراسة الحالية تلقى الضوء على نتائج البحوث والدراسات الأجنبية المرتبطة بهذا الموضوع فى البيئة العربية .

وقد تساعد النتيجة السابقة على توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم طبقاً لأساليب تفكيرهم وأساليب التعلم وخصائص الشخصية المرتبطة بها ، وبالتالى تسهم فى تحقيق التوافق النفسى لدى الطلاب وعدم تعرضهم لصعوبات تعلم فيما بعد ، فانتقاء الطلاب للتخصصات الدراسية يُعد سليماً بعد معرفة السمات اللازمة للنجاح فى كل تخصص ولا يقتصر التوزيع على التحصيل الدراسى فقط .

٢- دراسة أساليب التفكير والتعرف عليها لدى طلاب الجامعة ومدى علاقتها بأساليبهم فى التعلم ، تساعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تشجيع الطلاب على التفكير واعتباره جزءاً مهماً فى العملية التعليمية ، وتساعدهم أيضاً على معرفة الطرق التى يتعلم بها الطلاب وبالتالى قد تساعد علماء علم النفس التربوى على تصميم وإعداد الوسائل الممكنة من أجل الارتقاء بالتعلم (Cano & Hewitt, 2000) ، وتساعدهم أيضاً على فهم بعض القدرات العقلية ، فأساليب التفكير أفضل من اختبارات القدرات التقليدية فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى (Zhang, 2002b) .

٣- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية المعلمين (عينة الدراسة الحالية من معلمى المستقبل) لأن معرفة المعلمين بأساليب تفكيرهم وأساليب

التعلم المرتبطة بها ، قد تساعدهم على استخدام أدوات مختلفة فى تقييم تلاميذهم بطريقة تجعلهم ينمون ويطورون وينوعون من طرق تدريسهم لحفز تلاميذهم على التفكير ، حيث أظهرت دراسة زهانج (Zhang, 2001a) أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطرق تدريسه ، وبالتالى قد يختار المعلمون طرائق التدريس التى تتسق مع أساليب طلابهم فى التعلم ، فقد أشار الباحثان " جريجورنكو وستيرنبرج " (Grigorenko & Sternberg; 1995) إلى أن أساليب التفكير تعتمد اعتماداً كبيراً على خصائص كل من المعلمين والطلاب ، فالمعلمون يفضلون الطلاب الذين يتناغمون معهم فى أساليب تفكيرهم ، ويكونون أكثر فاعلية إذا تعرفوا على الأساليب التى يفكر بها طلابهم ، وبالتالى سوف يمتنعون عن تكليف طلابهم بعمل أشياء لا يستطيعون عملها أو الأشياء التى لا يحبونها . وأشار سنيدر (Snyder, 2000) إلى أنه لكى نكون معلمين ناجحين فيجب أن نكون مدركين لكيفية تعلم طلابنا وأساليبهم فى التفكير والتعلم ومستويات ذكائهم .

٤- يمكن أن يستفيد جميع الأفراد بصفة عامة من الدراسة الحالية لأنها تكشف عن أساليب التفكير ، وبالتالى فإن معرفة الفرد بأساليب تفكيره يمكن أن تساعد على زيادة فهمه لنفسه وللآخرين ، تحسين وتطوير علاقاته مع أصدقائه وزملائه ووالديه ، تجنب الفرد للصراعات فى العمل والمنزل ، تطوير وتحسين العمل الجماعى وديناميات الجماعة وزيادة تأثير الفاعلية والاتصالات وتوفير الوقت والمال (Beddoes-Jones, 2001) . كما يمكن أن تساعد الدراسة الحالية بعض المسئولين والمدراء عند اختيار وانتقاء الأفراد أثناء السلم الوظيفى لأن الترقيات قد تعتمد على أسلوب الفرد فى التفكير بصورة

أكثر من كفاءته ، فأسلوب الفرد فى التفكير يجب أن يؤخذ فى الاعتبار مثله مثل الذكاء والدافعية عند وضع الفرد فى العمل المناسب (Grigorenko & Sternberg; 1997)

ويذكر كولدبرج (Goldberg, 1993) أن هناك اتفاقاً على أن الأشخاص المتفوقين عقلياً لا يؤدون العمل دائماً بنجاح ، وأن العوامل غير المعرفية ترتبط بالآداء الوظيفى الناجح .

٥- تقدم هذه الدراسة أدوات حديثة تفتقر إليها البيئة العربية - فى حدود علم الباحث - وهى : قائمة أساليب التفكير (TSI) الصورة القصيرة (٦٥ عبارة) التى أعدهـا ستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1992) ، استبانة أساليب التعلم المعدلة - ذات العاملين R- SPQ - 2F التى أعدها بيجـز وزملاؤه (Biggs & et al., 2001) ، قائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية NEO-FFI التى أعدها بيوتشانان (Buchanan, 2001) يمكن أن تستخدم هذه الأدوات فى بحوث ودراسات مستقبلية ، كما يمكن أن يستخدمها المعلمون أو أعضاء هيئة التدريس بالجامعة فى تقييم أساليب تفكير وتعلم طلابهم وخصائصهم الشخصية داخل حجرة الدراسة أو قاعة المحاضرات .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

١- أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كلية التربية بقنا فى ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير .

٢- علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بأساليب التعلم لبيجـز لدى طلاب كلية التربية بقنا .

٣- مدى تمايز أو عدم تمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن أساليب التعلم لبيجــز .

٤- علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بخصائص الشخصية NEO-FF (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) لدى طلاب كلية التربية بقنا .

٥- مدى تمايز أو عدم تمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عــن خصائــص الشخصيــة (NEO-FF) موضــوع الدراسة .

٦- علاقة النوع والتخصص الأكاديمى بأساليب التفكير لستيرنبرج ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص على أساليب التفكير .

حدود الدراسة :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتى بلغ قوامها فى صورتها النهائية ١٧٦ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا (تربية عام) ، جامعة جنوب الوادى ومن الأقسام العلمية والأدبية خلال العام الجامعى ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣م .

مصطلحات الدراسة :

١- أساليب التفكير : *Thinking Styles*

يعرف جريجورنكو وستيرنبرج(Grigorenko & Sternberg 1995) التفكير بأنه " عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر فى طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنسانى " ، بينما يعرف ستيرنبرج (Sternberg, 1994b) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة فى التفكير عند آداء الأعمال ، وهو

ليس قدرة ، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية - أساليب التفكير - القدرات) ، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التى يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه (Sternberg, 1997) ، كما أن أساليب التفكير هى الطرق أو المفاتيح لفهم آداء الطلاب (Sternberg, 1990) .

نظرية التحكم العقلى الذاتى لـ ستيرنبرج [1]

Sternberg's Theory of Mental Self-Government

جدول (١)

أساليب التفكير فى ضوء نظرية التحكم العقلى الذاتى

Leanings النزعات أو الميول	Scopes المجالات	Levels المستويات	Forms الأشكال	Functions الوظائف	Dimensions الأبعاد
Liberal المتحرر Conservation المحافظ	External الخارجى Internal الداخلى	Global العالمى Local المحلى	Monarchic الملكى Hierarchic الهرمى Oligarchic الأقلى Anarchic الفوضوى	Legislative التشريعى Executive التنفيذى Judicial الحكمى	Styles الأساليب

قدم ستيرنبرج (Sternberg, 1988) هذه النظرية وأطلق عليها نظرية Mental Slef-Government ، وفى عام ١٩٩٠ أطلق عليها نظرية أساليـب التفكـير Thinking Styles Theory (Sternberg, 1990) وأصدر فى عام ١٩٩٧ كتاباً بعنوان أساليب التفكير

(Sternberg, 1997)

---

(١) تجـدر الإشـارة هـنا إلى أن عبد العال حامد عجوة (١٩٩٨) أطلق على هذه النظرية " نظرية السـيطرة الذاتـية العقلية " . وأطلق على أسلوب التفكير ***Global*** " أسلوب التفكير الكلى " ، وأسلوب التفكير ***Liberal*** " أسلوب التفكير التقدمى "

وتقوم هذه النظرية على فكرة أساسية هى أن الحكومات أو السلطات لها خمسة أبعاد هى : الوظائف Functions [التشريعية Legislative ، التنفيذية Executive ، الحكمية أو القضائية Judicial] ؛ الأشكال Forms [ملكية Monarchic ، هرمية Hierachic ، أقلية Oligarchic ، فوضوية Anarchic] ؛ المستويات Levels [محلية Local ، عالمية Global] ، المجالات Scopes [داخلية Internal ، خارجية External]، النزعات أو الميول Leanings [متحررة Liberal ، محافظة Conservative] ، فأساليب التفكير لدى الفرد لها نفس الوظائف والأشكال والمستويات والمجال والميول ، وبالتالى فإنه يوجد ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تم التوصل إليها بواسطة التحليل العاملى الذى أسفر عن وجود خمسة عوامل متطابقة مع الأبعاد الخمسة للنظرية وكانت نسبة تباينها ٧٧% من التباين الكلى (Sternberg, 1988, 1990, 1994a, 1997) .

وقام ستيرنبرج (Sternberg, 1994b) بفحص ودراسة الاتساقات البينية لأساليب التفكير على عينة من طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة ، فلاحظ أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً دالاً (التشريعى مع المتحرر ، المحافظ مع التنفيذى) ، وبعضها ترتبط فيما بينها ارتباطاً سالباً دالاً ، فأطلق ستيرنبرج على الأساليب التى ترتبط فيما بينها ارتباطاً سالباً دالاً " الأساليب العقلية المتقابلة (المتضادة) " Conceptually Opposite Styles أو " الأساليب ذات القطبين " Bipolar Styles وهى : الداخلى مقابل الخارجى ، العالمى مقابل المحلى ، التشريعى مقابل التنفيذى ، المتحرر مقابل المحافظ . وهذه الأساليب مستقلة كل منها عن الأخرى . وأكدت دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000) التى أجريت على طلاب الجامعة بالصين النتائج السابقة ، بينما توصلت دراسة داى وفيلدهيوزن (Dai & Feldhusen, 1999) التى فحصت مدى صدق قائمة أساليب التفكير

(النسخة الطويلة ١٠٤ مفردة) على طلاب الجامعة الموهوبين بالمملكة المتحدة ، ودراسة بيرناردو وآخرين (Bernardo, et al., 2002) التى أجريت على طلاب الفلبين إلى وجود علاقات سالبة غير دالة بين أساليب التفكير (التشريعى مقابل التنفيذى ، العالمى مقابل المحلى) . وحسب ستيرنبرج (Sternberg, 1994b) صدق المضمون أو الصدق التكوينى Construct Validity لقائمة أساليب التفكير TSI (٦٥ مفردة) ، بواسطة حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على هذه القائمة ودرجاتهم على كل من : دليل (مؤشر) نمط مايرز – بريجـز Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) ، ومقياس جريجورك لأساليب العقل Gregorc's Measure of Mind Styles ، واختبار أداء مقنن ، واختبار ذكاء ، فتوصل إلى ٣٠ من ١٢٨ ارتباط دال بالنسبة لـ MBTI ، أما بالنسبة لمقياس جريجورك فوجد ٢٢ من ٥٢ ارتباط دال . وكانت الارتباطات مع اختبار الذكاء IQ test غير دالة ، بينما كانت أساليب التفكير (الحكمى ، العالمى ، المتحرر) مرتبطة ارتباطاً موجباً مع اختبار الاستعداد المدرسى الحسابى .SAT-Math ، وكانت غير مرتبطة باختبار الاستعداد المدرسى اللفظى SAT-Verbal ، وهذا يؤكد استقلال أساليب التفكير عن الذكاء والاستعدادات Aptitudes ، وخلص ستيرنبرج بنتيجة عامة مؤداها أن أساليب التفكير تقع فى منطقة محايدة بين الذكاء والشخصية ، وأن قائمته صادقة فى قياس ما وضعت من أجله (أساليب التفكير) .

وتتميز هذه النظرية بمجموعة من المبادئ (Sternberg, 1997) هى :

(١) الأساليب هى تفضيلات فى استخدام القدرات وليست القدرات نفسها .

(٢) التنسيق بين الأساليب والقدرات يؤدى إلى توليفة أكبر من مجموع أجزائها (بمعنى أن الأساليب مهمة لنوعية العمل الذى نختاره) .

(٣) اختيارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وأيضاً القدرات .

(٤)الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوباً واحداً فقط ، حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة .

(٥)الأساليب متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف .

(٦)الناس يتباينون فى قوة تفضيلهم للأساليب .

(٧)الناس يتباينون فى مرونتهم الأسلوبية .

(٨)الأساليب يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعى Socialization .

(٩)الأساليب قد تختلف باختلاف الحياة (أى أنها دينامية وليست استاتيكية) .

(١٠) الأساليب يمكن قياسها Measurable .

(١١)الأساليب يمكن تعليمها Teachable .

(١٢)الأساليب الأفضل فى وقت ما قد لا تكون الأفضل فى وقت آخر .

(١٣)الأساليب الأفضل فى مكان ما قد لا تكون الأفضل فى مكان آخر .

(١٤)الأساليب ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال ما هو الأسلوب الأفضل لهذا الموقف .

(١٥)يخلط الناس ملائمة الأسلوبية Stylistic Fit بمستويات القدرة .

ويمكـن توضـيح خصـائص الأفـراد فـى ضوء أساليب التفكير عند ستيرنبرج (Sternberg, 1990, ، Sternberg & Grigorenko,1993 1994a,1997 ، عبد العال حامـد عجـوة ١٩٩٨) فـى الجـدول الآتى :

جدول (٢)

خصائص الأفراد فى ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير

الأساليب	الخصائص
Legislative Style الأسلوب التشريعى	يفضلون الابتكار ، التجديد ، والتصميم والتخطيط لحل مشكلة ، عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة ، يفضلون المشكلات التى تكون غير معدة مسبقاً ، يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة ، يفضلون بعض المهن مثل : كاتب مبتكر ، عالم ، فنان ، أديب ، مهندس معمارى وغيرها ، يفضلون ابتكار قوانينهم ونظمهم ، يفضلون التعامل مع المشكلات التى تستثير فيهم الابتكارية .
Executive Style الأسلوب التنفيذى	يفضلون اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم ، يفعلون ما يطلب منهم ، يفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقاً ، يميلون إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات ، يميلون إلى ملء المحتوى داخل النظم الموجودة ، يتميزون بالواقعية والموضوعية فى معالجتهم للمشكلات ، يميلون للتفكير فى المحسوسات ، يفضلون الأنواع التنفيذية من المهن مثل : محامى ، رجل بوليس ، رجل دين ، مدير ، بناء (فى ضوء التصميمات التى وضعها الآخرون) .
Judicial Style الأسلوب الحكمى	يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم ، يميلون لتقييم القواعد والإجراءات ، يميلون إلى الحكم على الأنظمة الموجودة ، يميلون إلى تحليل وتقييم الأشياء ، يميلون إلى

تابع جدول (٢) خصائص الأفراد فى ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير

الأساليب	الخصائص
Judicial Style الأسلوب الحكمى	كتابة المقالات النقدية ، يميلون إلى تقديم الآراء والمقترحات ، لديهم القدرة على التخيل والابتكار ، يفضلون بعض المهن مثل : قاضى ، ناقد ، مقيم برامج ، ضابط أمن ، مراقب حسابات ، محلل نظم ، مرشد أو موجه (الناس التشريعيين والناس الحكميين يعملون جيداً معاً) .
Monarchic Style الأسلوب الملكى	يميلون إلى عمل شئ واحد فى المرة الواحدة ، يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل ، لا يدركون عواقب الأمور ، تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطاً إلى حد التشويه أو سوء الفهم ، غير واعين نسبياً بأنفسهم ، متسامحون ومرنون ، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل ، حاسمون ، يفضلون الرسم ، التاريخ ، العلوم ، الأعمال التجارية . يميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة فى معظم الوقت ، منخفضون فى القدرة على التحليل والتفكير المنطقى .
Hierarchic Style الأسلوب الهرمى	يميلون إلى عمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة ، يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات ، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل ، يبحثون عن التعقيد ، يكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين ومرنين نسبياً ، لديهم إدراك جيد للأولويات ، منظمون جداً فى حلهم للمشكلات وفى اتخاذ قراراتهم ، يتميزون بالواقعية والمنطقية فى حلهم للمشكلات .

تابع جدول (٢) خصائص الأفراد فى ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير

الأساليب	الخصائص
Oligarchic Style الأسلوب الأقلى	يميلون إلى عمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة لكن لديهم قلق تجاه الأولويات ، يدركون كثيراً من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية ، لديهم العديد من المعالجات للمشكلات ، والتى من الممكن أن تكون متناقضة ، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية ؛ يكونون واعين بأنفسهم ، متسامحون ومرنون ، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل ..
Anarchic Style الأسلوب الفوضوى	يأخذون بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات ، يصعب تحديد الدوافع التى وراء سلوكهم ، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل ، أهدافهم غير واضحة ، يتميزون بالبساطة والمرونة إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين ، غير منظمين ويكرهون الأنظمة ، يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها ، متطرفون فى الحسم .
Global Style الأسلوب العالمى	يدركون الصورة العامة للموقف أو المشكلة ، لا يميلون إلى التفاصيل ، يفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً ، يميلون إلى التخيل والتجريد وأحياناً يسترسلون فى التفكير ، يميلون إلى التعامل مع العموميات ، يفضلون التعامل مع المواقف الغامضة ، لا يميلون إلى النمطية فى الحياة أو العمل ، يفضلون التغيير والتجديد والابتكار .
Local Style الأسلوب المحلى	يميلون إلى المشكلات العيانية التى تتطلب بحث التفاصيل ، يتوجهون نحو المواقف العملية ، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات ، ربما لا يرون الغابة ويرون الأشجار التى بداخلها .

تابع جدول (٢) خصائص الأفراد فى ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير

الأساليب	الخصائص
Internal Style الأسلوب الداخلى	يفضلون العمل بمفردهم ، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة ، يتميزون بالتركيز الداخلى ، يفضلون استخدام ذكائهم فى العمل وليس مع الآخرين ، إدراكهم الاجتماعى أقل بالعلاقات الاجتماعية مقارنة بذوى الأسلوب الخارجي *External* .
External Style الأسلوب الخارجى	يفضلون العمل مع الآخرين ، منبسطون ويكون توجههم نحو الآخرين ، يتميزون بالتركيز الخارجى ، يتعاملون مع الآخرين بسهولة ويسر دون خجل ، إدراكهم الاجتماعى أكثر بالعلاقات الاجتماعية من ذوى الأسلوب الداخلى .
Liberal Style الأسلوب المتحرر	يفضلون عمل الأشياء بطرق جيدة ، تغيير القوانين والإجراءات الموجودة ، يفضلون أقصى تغيير ممكن ، يستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة ، ويفضلون غير المألوف فى الحياة أو العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة ، أى أنهم ابتكاريون فى التعامل مع المواقف .
Conservative Style الأسلوب المحافظ	يتبعون طريقة المحاولة والخطأ فى عمل الأشياء ، يتبعون القوانين والإجراءات الموجودة ، يفضلون أقل تغيير ممكن ، يتجنبون المواقف الغامضة ، يفضلون المألون فى الحياة والعمل ، يتميزون بالحرص والنظام .

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف أسلوب التفكير بأنه (الطريقة المفضلة التى يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه) فى ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير " التحكم العقلى الذاتي " للأسباب الآتيـة :

(١) تهتم هذه النظرية بأنماط التوظيف العقلى وطرق تجهيز المعلومات
(Zhang & Sternberg, 2000; Zhang, 2002b)

(٢) تم استخدام هذه النظرية فى البحوث والدراسات المعاصرة التى تناولت العلاقـات المتداخـلة بيـن أساليب التفكير وأساليب التعلم وخصائص الشخصـية موضوع الدراسة الحالية (تم ذكر هذه البحوث والدراسات فى تحديد مشكلة الدراسة الحالية) .

(٣) أثبـتت الـبحوث والدراسات أن أساليب التفكير فى ضوء هذه النظرية تتنـبأ بـالأداء الأكـاديمى لـدى الطلاب أفضل من اختبارات القدرات الأكاديميـة واختـبارات التحصـيل التقـليدية (تـم ذكر هذه البحوث والدراسات فى مشكلة الدراسة الحالية) .

(٤) اشـتق من هذه النظرية أدوات قياس متعددة سهلة التطبيق والتصحيح منها : قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة (١٠٤ عبارة) والتى قام عـبد العال عجوة ، رضا أبو سريع (١٩٩٩) بإعدادها للبيئة العربية ، قائمـة أسـاليب التفكير النسخة القصيرة أو المختصرة (٦٥ عبارة) والتى سيتم إعدادها للبيئة العربية فى الدراسة الحالية ، قائمة أساليب الـتفكير فى الـتدريس (٤٩ عـبارة) وغيـرها . وأثبـتت البحوث والدراسـات المعاصـرة الكفـاءة السـيكومترية (الثبات ، الصدق) لهذه الأدوات .

(Sternberg, 1994b; Dai & Feldhusen, 1999; Zhang, 1999, Zhang & Sternberg, 2000, Bernardo & et al., 2002)

(٥)تركز اهتمام البحوث والدراسات العربية فى دراسة أساليب التفكير فى ضوء نظرية هاريسون وبرامسون فى عام ١٩٨٢ ، وندرة البحوث والدراسات العربية المرتبطة بأساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج ، أى أن البيئة العربية قد تفتقر إلى بحوث ودراسات مرتبطة بنظرية أساليب التفكير لستيرنبرج لفحص هذه النظرية فى البيئة العربية ، ومعرفة مدى ارتباطها بنظريات أساليب التعلم والشخصية .

٣-أساليب التعلم: *Learning Styles*

بدأ فريق من العلماء فى دراسة أساليب التعلم واستراتيجياته ففى السويد ظهر مارتون وزملاؤه .Marton & et al ، وفى الولايات المتحدة ظهر انتوستل وزملاؤه .Entwistle & et al ، وفى استراليا ظهر بيجز وزملاؤه .Biggs & et al ، واهتم هؤلاء العلماء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة Study Processes أو عمليات التعلم Learning Processes وأخيراً أساليب التعلم Learning Styles ، وقد استخدم كل منهم أساليب وأدوات مختلفة فى دراساتهم ، بالإضافة إلى اختلافهم فى الأطر النظرية *(In: Clark, 1986)* .

وقد اتفق بعض الباحثين (محمود عوض الله سالم ، ١٩٨٨ ، ص ١٣٣ ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ص ٥٩٠) على تعريف أساليب التعلم بأنها " الطرق الشخصية التى يتبعها المتعلم عند التعامل مع المعلومات " ، وعرف ستيرنبرج (Sternberg,1997) أسلوب التعلم بأنه " يشير إلى كيفية تفضيل الأفراد للتعلم " .

وعرفه شمك (Schmeck,1983) بأنه " طريقة محددة يستخدمها المتعلم باتساق فى التعامل مع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه " .

وقــد حــدد مـــالكوم Malcom وآخرون أسلوب التعلم بأنه " طريقة معالجـــة الفـــرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التى تتوافر فى مخزون الفرد المعرفى ، والبيئة الخارجية المؤثرة فى التعلم ، وهذا يتضـــمن أن أســلوب التعــلم يشــكل طريقة للدراسة أو مجموعة من الأفكار وحذقهـــا ، والأسلوب الذى يستعمله الطلاب فى حل أية مشكلة تواجههم خلال المواقف التعليمية "

(فى : يوسف قطامى ، نايفة قطامى ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٤٠) .

وقد ذكر فيرمونت Vermunt أن أسلوب التعلم هو الطريقة التى يتعلم بهـــا الطلاب ، وأن أساليب التعلم تُعد نوعاً من الاستراتيجيات العامة للطلاب ، فمـــثلاً توصف هذه الأساليب كمستوى سطحى أو مستوى عميق للمعالجة كما هـــو عند مارتون وساليجـــو Marton & Säljö ، وتوصف بالأسلوب الكلى مقـــابل الأســـلوب التسلسـلى عند باسك Pask ، وتوصف بالمعالجة العميقة والمعالجـــة الموســـعة والدراســـة المـــنهجية واســـترجاع الحقائق عند شمك Schmeck ، وتوصـــف كـــنوع من حب التعلم كالخبرة الحسية (العيانية) ، والملاحظة التأملية ، والتصور العقلى المجرد والتجريب الفعال والتى ينتج عنها أربعـــة أســـاليب للتعـــلم هى : الأســـلوب التـــباعدى ، والتقاربى والمستوعب والمـــتكيف عـــند كولب Kolb . وتوصف كتوجهات مثل التوجه التحصيلى ، والـــتوجه نحـــو المعـــنى ، والـــتوجه نحـــو إعـــادة الإنتاجية عنـــد انتوستل وواترســـتون Entwistile & Waterston وتوصـــــف أخيـــراً كأســـاليب تعلـــم : السطحـــى ، العميق ، التحصيلى عند جون بيجـــز J. Biggs

(In: Busato & et al., 1998).

نظرية بيجز لأساليب التعلم

Biggs's Theory of Approaches to Learning

فسرت نظرية بيجز (Biggs, 1987a, 1993a,b) أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب وتوصلت إلى ثلاثة أساليب هى : أسلوب التعلم السطحى Surface Style ، أسلوب التعلم العميق Deep Style ، وأسلوب التعلم التحصيلى Achieving Style ولكل منهم عنصرين (دافع ، استراتيجية) ويؤدى الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم .

جدول (٣)

أساليب التعلم فى ضوء نظرية بيجز

	السطحى Surface	العميق Deep	التحصيلى Achiveing
Motive الدافع	خارجى ، الخوف من الفشل	داخلى ، اهتمامات جادة	التحصيل بهدف تحقيق الذات
Strategy الاستراتيجية	غاية التعلم محدودة، تعلم روتينى ، إعادة الإنتاجية	الفهم ، الكشف عن المعنى ، الربط بين الخبرات وتكاملها	استخدام فعال للوقت والمكان

(١) الأسلوب السطحى : يقوم على أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل ، فالطلاب ذوى الأسلوب السطحى فى التعلم يرون أن التعلم المدرسى طريقهم نحو غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة ، ونيتهم هى إنجاز متطلبات المحتوى الدراسى عن طريق الحفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الدراسى الذى يعتقدون أنه سيؤدون فيه الامتحان ، ويظهر عليهم مفهوم إعادة الإنتاجية Reproductivity .

كما أنهم يركزون على الالماعات أو الإشارات *Signs* أكثر من معرفة المعنى ، ويركزون على الأجزاء غير المرتبطة بالمهمة *Task* ، ويحفظون عن ظهر قلب معلومات بسيطة من أجل الامتحان ، والتوكيد Emphasis يكون خارجياً (من مطالب الامتحان)

(Atherton, 2002)

(٢)الأسلوب العميق : يقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقى لما تعلمه الطلاب ، فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها المهنية ، ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم ، ويقومون بالربط بين الخبرات وتكاملها ، ويبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية ، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة . ويقومون بربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم ، ويحصلون على المعرفة من مختلف المقررات الدراسية ولديهم القدرة على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة بالمحتوى الدراسى ، كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديــدة ، ويقومون ببنية المحتوى وتنظيمه فى إطار كامل محكم ، والتوكيد يكون داخلياً (من داخل الطلاب)

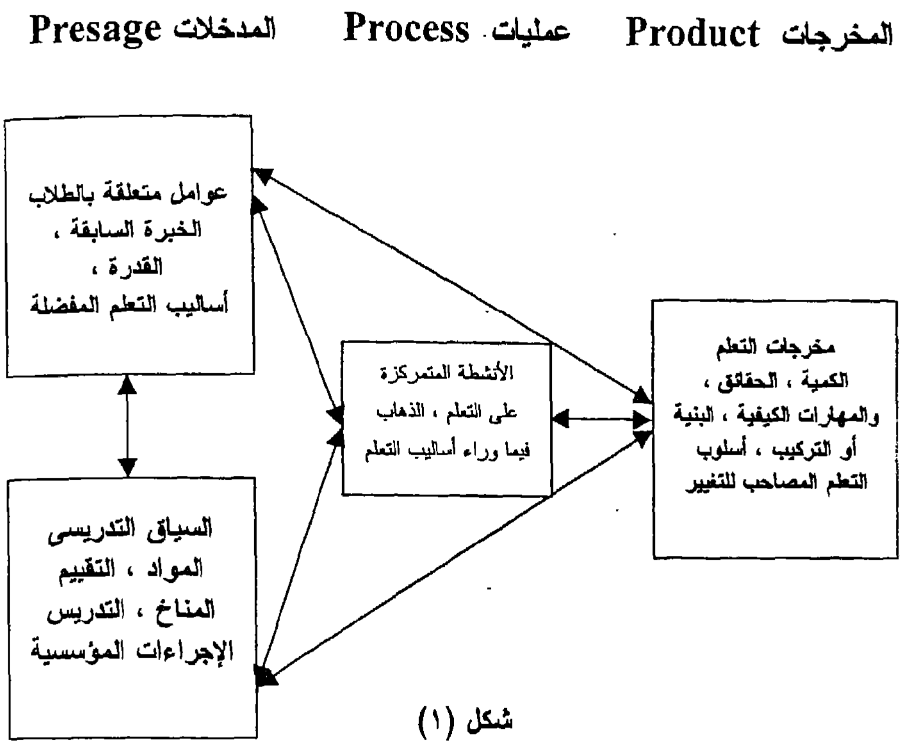
(Atherton, 2002)

وعلى الرغم من هذا التصنيف إلا أن الفرد ربما قد يستخدم كلا الأسلوبين (السطحى ، العميق) فى أوقات مختلفة رغم أنه يفضل أحدهما عن الآخر (المرجع السابق) .

(٣)الأسلوب التحصيلى : ويتضمن الاستراتيجية التى تجعل الطلاب يحصلون على أعلى الدرجات لتحقيق الذات من خلال الدرجات المرتفعة ، حيث يكون تركيز الطلاب منصباً على تحقيق أعلى الدرجات

لا على مهمة الدراسة ، فهم ينظمون وقتهم وجهدهم والمكان الذى يذاكرون فيه ، ولديهم مهارات دراسية جيدة .

وأطلق بيجز على هذه النظرية اسم 3P Model لأنها تتضمن ثلاث مراحل هى : مدخلات Presage ، عمليات (أسلوب) Process ، مخرجات (3P)Product ، وفى هذا النموذج 3P Model توجد عوامل متعلقة بالطلاب Student Factors ، عوامل متعلقة بالسياق التدريسى Teaching Context ومخرجات التعلم Learning Outcomes ، العوامل الداخلية Presage Factors تتضمن عوامل متعلقة بالطلاب (الخبرة السابقة ، القدرة ، أساليب التعلم المفضلة) ، وعوامل متعلقة بالسياق التدريسى (المواد الدراسية ، طرائق التدريس والتقييم ، المناخ والإجراءات المؤسسية) ، وتتفاعل هذه العوامل فيما بينها لتحدد استراتيجية الطالب وأسلوبه فى التعلم ومن ثم تحدد المخرجات ، أى أن كل عامل يؤثر تأثيراً كبيراً فى العامل الآخر ، وبالتالى تكون أساليب تعلم الطلاب متوائمة مع السياق والمقررات الدراسية كما هو موضح فى الشكل الآتى :



شكل (١)

نموذج 3P فى التدريس والتعلم

وأعـد بيجـز أدوات قياس لنظريته منها : استبانة عمليات الدراسة SPQ الـتى تـتكون مـن ٤٢ عبارة والتى تقيس أساليب التعلم (السطحى ، العميـق ، التحصـيلى) فى ضوء ستة مقاييس فرعية (الدافعية السطحية ، الاسـتراتيجية السـطحية ، الدافعيـة العميقـة ، الاسـتراتيجية العميقـة ، الدافعية التحصيلية ، الاستراتيجية التحصيلية) (Biggs,1987b) ، واستبانة عمـليات التعـلم LPQ الـتى تـتكون مـن ٣٦ عبارة لقياس أساليب التعلم (السـطحى ، العميـق ، التحصيلى) (Biggs,1987c) . وقد حظيت استبانة عمـليات الدراسـة SPQ باهـتمام بعـض الباحـثين بدراسـة الشـروط السـيكومترية للاسـتبانة (الثـبات ، الصدق) فقد توصل زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000) مـن دراسـتهما التى أجريت على ٨٥٤

طالباً وطالبة بجامعة هونج كونج و ٢١٥ طالباً وطالبة بجامعة Nanjing بالصين باستخدام التحليل العاملى للاستبانة إلى عاملين (السطحى ، العميق) ، بينما الأسلوب التحصيلى (الدافعية ، الاستراتيجية) انقسم بين العاملين السابقين فتشبع الأسلوب السطحى بالدافعية التحصيلية بتشبع ٠,٦٧ ، ٠,٦٠ لكلتا العينتين السابقتين على الترتيب ، بينما تشبع الأسلوب العميق بالاستراتيجية التحصيلية بتشبع ٠,٧٤ ، ٠,٧٧ لكلتا العينتين على الترتيب .

وتوصلت زهانج (Zhang, L. F., 2000c) من دراستها التى أجريت على ثلاث عينات من مجتمعات مختلفة (الولايات المتحدة ، هونج كونج ، نانجينج) باستخدام التحليل العاملى لاستبانة SPQ إلى عاملين (السطحى ، العميق) وتشبع الأسلوب العميق بالأسلوب التحصيلى (الدافعية ، الاستراتيجية) لكل العينات الثلاث .

ونتيجة لذلك قام بيجز وزملاؤه (Biggs & et al., 2001) بإعداد استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) لقياس أسلوبى التعلم (السطحى ، العميق) وهذه الاستبانة سيتم تقنينها واستخدامها فى الدراسة الحالية .

وتتبنى الدراسة الحالية نظرية بيجز التى فسرت أساليب التعلم فى ضوء أنها عمليات الدراسة أو عمليات التعلم (طرق تعلم الطلاب) للأسباب الآتية :

(١) نظرية بيجز مشتقة من نظرية تجهيز المعلومات Processing Theory Information *(Biggs, 1993a; Zhang & Sternberg, 2000)*

(٢) تم استخدام نظرية بيجــز فى البحوث والدراسات المعاصرة التى بحثت العلاقــات المتداخــلة بيــن هــذه الــنظرية ونظــرية أساليب التفكير لستيرنبرج *(Zhang & Sternberg, 2000; Zhang, 2000a)* .

(٣) اشتق من هذه النظرية أدوات قياس (استبانة عمليات التعلم *LPQ* ؛ استبانة عمليات الدراسة *SPQ* ، اســتبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العامــلين *R-SPQ-2F*) ، وهــذه الأدوات ســـهلة التطـــبيق والتصحيح ، بالإضافة إلى أن البحوث والدراسات السابقة أثبتت الكفاءة الســيكومترية لهــذه الأدوات **(Zhang & Bernardo, 2000; *Zhang & Sternberg, 2000; Zhang, 2000c;Biggs, et al., 2001; Leung, 2001)*** .

(٤) أثبتت البحوث العاملية (رضا أبو سريع وآخرون ، ١٩٩٥ ، ويلسون وآخــرون Wilson & et al., 1996) أنه توجد علاقات متداخلة بين نظــرية بيجـــــز ، ونظــرية إنتوســتل ، ونظرية شمك كما أن هذه الــنظريات ذات محــتويات متشــابهة وتختلف فقط فى المسميات ، لذا اقتصرت الدراسة الحالية على نظرية بيجــز .

٣- *خصائص الشخصية* : *Personality Characteristics*

تعرف الشخصية بأنها نمط سلوكى مركب ، ثابت ودائم إلى حد كبير ، يميــز الفــرد عــن غيــره ، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والســمات والأجهــزة المتفاعــلة معــاً ، تضم القدرات العقلية ، والوجدان ، والــنزوع ، وتــركيب الجسم ، والوظائف الفيزيولوجية ، ويحدد طريقة الفرد الخاصة فى الاستجابة ، وأسلوبه الفريد فى التوافق مع البيئة

(أحمد محمد عبد الخالق ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٤) .

ويقصــد بخصــائص الشخصــية فى الدراســة الحاليــة ســمات الشخصية Personality Traits ، ويُعد نمــوذج الخمســة الكبــرى فــى

الشخصــية Big Five Model of Personality مــن أهم النماذج وأحدثها الــتى فسرت سمات الشخصية (Costa & McCrae, 1992; Goldberg, 1993, 1999) ، ومــن أكــثرها قبولاً فى الوقت الراهن (أحمد عبد الخالق ، بدر الأنصارى ، ١٩٩٦) ، وهذا النموذج الهرمى Hierarchical Model يتكون من خمسة عوامل رئيسية هى : الانفتاح Openness ، الضمير الحى Conscientiousness ، الإنبســـاطية Extraversion ، المقـــبـــولية Agreeableness ، العصـــابية Neuroticism وكــل عامل يتضمن عوامل فــرعية وهــذه العوامــل تفســر نسبة كبيرة من التباين فى مجال الشخصية الواسع النطاق (آلاف السمات أو أكثر)

(Costa & McCrae, 1992).

(أ) الانفتاح (O) : *Openness*

تعكس هذه السمة النضج العقلى والاهتمام بالثقافة ، والدرجة المرتفعة تــدل عـــلى أن الفـــرد خيـــالى ، ابــتكارى ، يــبحث عــن المعـــلومات الــثقافية والتعــليمية ، بيــنما تــدل الدرجــة المنخفضــة عــلى أن الفـــرد يولى اهتماماً أقــل بالفــن وأنـــه عملى فى الطبيعية Parctical in Nature (Buchanan,2001) . ويــتميز الأفــراد ذوو الانفــتاح أيضــاً بحــب الفن والجماليـــات ، المشـــاعر ، الأفكـــار ، القيـــم ، الاســتقلالية فى الحكــم (Costa&McCrae,1992) ؛ ويــتميزون أيضــاً بالتفوق وحب الاستطلاع وســرعة البديهة والسيطرة والطموح والمنافسة ، أى أنهم يتميزون بالانفتاح على الخبرة Openness to Experience

(على مهدى كاظم ، ٢٠٠١) .

(ب) الضمير الحى (C) : *Conscientiousness*

تعكـــس هـــذه الســـمة المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف ، فالدرجة المـــرتفعة تـــدل عـــلى أن الفـــرد نظـــامى ومـــنظم ، يـــؤدى واجـــباته

بـــإخلاص ، مـــتروى ، بيـــنما الدرجـــة المنخفضة تدل على أن الفرد أقل حـــذراً Less Careful وأقل تركيزاً فى الأعمال (Buchanan,2001) . ويتميز الأفراد ذوو الضمير الحى أيضاً بأنهم هادفون Purposeful ، قوة الإرادة ، المســئولية ، الجدارة بالثقة Trust Worthy ، الكفاءة ، التطلع للتفوق ، النظام (Costa & McCare,1992) . كمـــا يتميزون بالأمانة، الإيـــثار ، التســامح ، الــتعاطف ، الــتعاون ، التواضـــع ، الجدية ، الدقة والرحمة (على مهدى كاظم ، ٢٠٠١) .

(ج) الانبساطية (C) : Extraversion

تعكـــس هـــذه الســـمة التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها ، فالدرجـــة المرتفعة تدل على أن الأفراد مرتفعى الانبساطية يكونون نشطين Energetic ويبحثون عن التجمعات Company of Others ؛ بينما تدل الدرجـــة المنخفضة على الانطواء ، فالأفراد المنطويين يكونون أكثر هدوءاً وتحفظـــاً (Buchanan,2001) . كما يتميز الأفراد مرتفعـــوا الانبساطية بالاجتمـــاعية والدفء والانفعالات السارة (الموجبة) والنشاط والحيوية ، القـــدرة عـــلى التصرف فى المواقف الاجتماعية ؛ وتكوين أصدقاء بسهولة (Costa & McCare, 1992) . وتوصل على مهدى كاظم (٢٠٠١) إلى ثلاثة أبعاد فرعية للانبساطية (الاجتماعية ، الاستقلال ، التفتح الذهنى) .

(د) المقبولية (A) : Agreeableness

تعكس هذه السمة كيفية التفاعل مع الآخرين ، فالدرجة المرتفعة تدل عـــلى أن الأفـــراد يكونـــون أهل ثقة Trusting ويتميزون بالود والتعاون ويحـــترمون مشـــاعر وعـــادات الآخرين وأيضاً يحترمون عهودهم معهم ، بيـــنما تـــدل الدرجـــة المنخفضـــة عـــلى العدوانيـــة وعـــدم الـــتعاون (Buchanan,2001) ؛ ويتميز الأفراد مرتفعـــوا المقبولـــية أيضاً بالإيثار Altruistic (حـــب الغير) ؛ والتعـــاطـــف Sympathetic ، التواضع ،

العقلية اللينة (الرقيقة) Tender-Mindedness ، يساعدون بدون تردد Readily Helpful (Casta & McCare, 1992) ، وتوصل علي مهدي كاظم (٢٠٠١) إلى بعدين فرعيين للمقبولية (الحرص ، المحافظة) .

(هـ) العصابية (N) : Neuroticism

هذه السمة عكس الاستقرار الانفعالي Emotional Stability وهي تعكس الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية (الحزينة) ، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يتميزون بالعصابية فهم أكثر عرضة لعدم الأمن Insecurity ، والأحزان الانفعالية Emotional Distress ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالي وأكثر مرونة Relaxed وأقل عرضة للأحزان وعدم الأمان ، كما يتميز الأفراد مرتفعوا العصابية بالنواحي السالبة مثل الارتباك أو الحيرة Embarrassment ، الشعور بالذنب Guilt ، التشاؤم Pessimism ، الاكتئاب ، القلق ، انخفاض في تقدير الذات ، العدائية Hostility ، القابلية للإصابة بالمرض Vulnerability ، الاندفاعية (Casta & McCare,1992) ، وتوصل " علي مهدي كاظم " (٢٠٠١) إلى عشرة أبعاد فرعية للاستقرار الانفعالي (الاتزان الانفعالي ، الاطمئنان ، التأملية ، تحمل المسئولية ، التفاؤل ، الثقة بالنفس ، الشجاعة ، الصبر ، قوة الإرادة ، الموضوعية) .

وقام توم بيوتشانان Tom Buchanan في عام ٢٠٠١ بإعداد قائمة قصيرة مكونة من ٤١ مفردة (القائمة المستخدمة في الدراسة الحالية) تقيس السمات السابقة في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى

فى الشخصية الذى أعده كوستا وماكار [١] Costa & McCare فى عـام ١٩٩٢ المرتكـزة عـلى قائمـة International Personality IPIP Item Pool الـتى أعدها كولدبرج Goldberg فى عام ١٩٩٩ والمكونة من ٥٠ مفردة .

وتتبـنى الدراسـة الحالية سمات الشخصية السابقة فى ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية للأسباب الآتية :

(١) إن السمات المتضمنة فى نموذج العوامل الخمسة NEO-FFM تفسر معظم متغيرات الشخصية ، بالإضافة إلى أن هذا النموذج تم استخدامه فى مجـتمعات مختـلفة سـواء فى المواقف التربوية أو غير التربوية (Zhang,2002a) ، كمـا أن طـبيعة بنائها أو لغتها سهلة وواضحة لدى عموم الناس ، بحيث تضم مجموعة كبيرة من السمات الشائعة أو الدارجـة فى الـلغة التى يستخدمونها فى حياتهم اليومية (أحمد عبد الخالق ، بدر الأنصارى ، ١٩٩٦ ، ص ١٦) .

(٢) تـم اسـتنتاج هـذا النموذج بواسطة التحليل العاملى لنظريات متعددة ركزت على سمات الشخصية

(Goldberg, 1993 ؛ على مهدى كاظم ٢٠٠١) .

(٣) تـم دراسة علاقة السمات المتضمنة فى هذا النموذج بأساليب التفكير لستيرنبرج (أحد أهداف الدراسة الحالية) (Zhang, 2002a) وأيضاً بأساليب التعلم (Busato, et al., 1999) .

(٤) تـم قياس سمات الشخصية المتضمنة فى هذا النموذج بأدوات قياس سـهلة التطـبيق والتصـحيح بالإضـافة إلى أنهـا قصـيرة لا يشعر المـبحوث بالمـلل أثـناء الإجابـة عـنها ومن هذه المقاييس قائمة

---

(١) يجـدر الإشـارة هنا أن كوستا وماكار أعدا قائمة ***NEO-FFI*** تتكون من ٦٠ مفردة من نوع التقرير الذاتى فى ضوء مقياس خماسى الاستجابة (طريقة ليكرت) .

بيوتشـــانان (Buchanan,2001) المســـتخدمة فى الدراسة الحالية ، بالإضافة إلى أن هذه القائمة متحررة من أثر الجنس (ذكور ، إناث) .

(٥) جـذب هـذا النموذج اهتمام الكثير من الباحثين فى مجال الشخصية ، ليـس لأنــه يـتميز فقـط بخـواص سـيكومترية جيدة إلا أنه يقيس معظم ما تقيسه مقاييس الشخصية مثل دليل بريجـز ومايرز Briggs &Mayers فى عام ١٩٨٧ . ومقياس كاتل Cattell وآخرين لعوامل الشخصيـة الستين (60 PF) فى عام ١٩٧٠ ، كما أن هـذا النموذج أكـثر ارتباطاً بقائمة أيزنك Eysenck فى عام ١٩٦٤ للشخصية التى من أكثر الأدوات استخداماً فى بحوث الشخصية ، كما أن هذا النموذج حقـق نجاحاً فى مجال بحث علاقات الشخصية بمتغيرات أخرى مهمة مـثل الابتكارية والتفكير التباعدى والتحصيل الدراسى ، واتخاذ القرار *(In: Zhang, L.-F., 2002a)* .

(٦) نـدرة البحوث والدراسات العربية المرتبطة بنموذج العوامل الخمسة الكـبرى فى مجـال الشخصـية ، حيث لا يوجد منها – فى حدود علم الباحث – سوى دراسة " أحمد عبد الخالق ، بدر الأنصارى " (١٩٩٦) الـتى هدفـت إلى تقديم عرض موجز ونظرى لم كشفت عنه الدراسات النفسية فى الفترة ١٩٤٩ – ١٩٩٦ عن هذا النموذج ، وأشار الباحثان فى مقدمـة دراسـتهما الـنظرية إلى أهمية هذا النموذج وإلى الحاجة الماسـة لفحصـه فى البيـئة العربية ؛ ودراسة " على مهدى كاظم " (٢٠٠١) الـتى هدفت إلى إعداد قائمة لقياس نموذج العوامل الخمسة الكـبرى فى الشخصـية وذلـك بإجراء التحليل العاملى لمجموعة من مقاييس سمات الشخصية وتوصل الباحث من دراسته إلى قائمة تتكون مـن ١١٦ مفردة . مما دعا الباحث الحالى إلى فحص هذا النموذج فى البيئة العربية وتقديم أداة مقننة قصيرة لقياسه .

دراسات مرتبطة وفروض الدراسة الحالية

تم تقسيم الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية إلى :

أولاً : دراسات اهتمت بدراسة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم :

١- دراسة كانو وهيوايت (Cano & Hewitt, 2000) :

هدفت الدراسة إلى تناول العلاقات المتداخلة بين أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج وأساليب التعلم فى ضوء نظرية كولب Kolb ؛ ومدى تنبؤ أساليب التفكير والتعلم بالتحصيل الدراسى ، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة بأسبانيا بلغ قوامها ٢١٠ طالباً وطالبة (٤٢ طالباً ، ١٦٨ طالبة) بمتوسط عمرى قدره ١٩,١٣ سنة وانحراف معيارى قدره ١,٤١ ، واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير TSI التى أعدها ستيرنبرج وواجز Sternberg & Wagner عام ١٩٩١ (القائمة الأصلية التى تتكون من ١٠٤ مفردة) لقياس أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " ، وقائمة كولب لقياس أساليب التعلم (الخبرة الحسية ، التجريب الفعال ؛ التصور العقلى المجرد ؛ الملاحظة التأملية) وتم تطبيق هذه الأدوات باللغة الأسبانية . واتخذ الباحثان متوسطات درجات التحصيل العام لطلاب عينة الدراسة فى المدرسة العليا لكى تعبر عن متغير التحصيل الدراسى .

واستخدم الباحثان معاملات الارتباط وتحليل الانحدار وتحليل التباين المتعدد وتوصلا إلى النتائج الآتية :

أ – توجد علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير (التشريعى ، الخارجى) والملاحظة التأملية .

ب- توجد علاقات منخفضة بين أساليب التفكير (التنفيذى ؛ الحكمى ؛ الملكى ؛ الهرمى ؛ الأقلى ؛ الفوضوى ؛

العـالمى ؛ الداخلى ؛ المتحرر ؛ المحافظ) وأساليب التعلم (الخـبرة الحسـية ؛ الـتجريب الفعال ؛ التصور العقلى المجرد) .

جـ- أظهر تحليل الإنحدار أن تحصيل الطلاب مرتبط بأساليب الـتفكير والتعلم (الداخلى ؛ التنفيذى ؛ الخبرة الحسية) ، أى أن الطـلاب الذيـن أسـلوبهم فى التفكير (الداخلى ؛ التنفيذى) وأسلوبهم فى التعلم الخبرة الحسية حصلوا على أعلى الدرجات .

٢- دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg,2000):

هدفت الدراسة إلى تناول طبيعة العلاقات المتداخلة بين نظرية سـتيرنبرج لأسـاليب الـتفكير ونظرية بيجز Biggs لأساليب التعلم ، وأجـريت الدراسـة على عينة من طلاب جامعة هونج كونج Hong Kong بلـغ قوامها ٨٥٤ طالباً وطالبة (٣٦٢ طالباً ؛ ٤٩٢ طالبة) ؛ وعيـنة من طلاب جامعة Nanjing بلغ قوامها ٢١٥ طالبـاً وطالبة (١١٤ طالـباً ؛ ١٠١ طالـبة) مـن المجتمع الصينى ، واستخدم الباحـثان قائمة أساليب التفكير TSI الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) الـتى أعدهـا ستيرنبرج وواجز عام ١٩٩٢ لقياس أساليب التفكير ؛ وأسـتبانة بيجـز لعمليات الدراسة SPQ عام ١٩٨٧ (٤٢ مفردة) لقيـاس أسـاليب التعـلم (السطحى ، العميق ، التحصيلى) فى ضوء سـتة أسـاليب فـرعية لأساليب التعلم السابقة (الدافعية السطحية ؛ الاسـتراتيجية السـطحية ؛ الدافعية العميقة ؛ الاستراتيجية العميقة ؛ الدافعيـة التحصـيلية ؛ الاستراتيجية التحصيلية) ، واستخدم الباحثان معاملات الارتباط وتوصلا إلى النتائج الآتية :

أ - توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ؛ المحافظ) وأسلوب التعلم السطحى .

ب- توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أساليب التفكير (التشـريعى ، الداخلى ، العالمى ، الحكمى ، المتحرر ، الهرمى ، الفوضوى) وأسلوب التعلم العميق .

جـ- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير الملكى Monarchic وكل من أسلوبى التعلم السطحى والعميق .

ء - توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أساليب التفكير (الهرمى ، الفوضوى) وأسلوب التعلم التحصيلى .

وخلص الباحثان بنتيجة عامة مؤداها أن نظرية أساليب التفكير (الـتحكم العقـلى الـذاتى) غير متمايزة عن نظريات أساليب التعلم (نظرية بيجـز) .

٣- دراسة زهانج (Zhang, L.-F. 2000a) :

هدفـت الدراسـة إلى تناول علاقة أساليب التفكير عند ستيرنبرج بأسـاليب التعلم عند بيجز ، وأجريت الدراسة على طلاب جامعتين بالولايـات المـتحدة (ن١ = ٦٧ طالباً وطالبة ؛ ن٢ = ٦٥ طالباً وطالـبة) . واسـتخدمت الباحـثة قائمة أساليب التفكير الصورة القصـيرة (٦٥ مفـردة) التى أعدهـا ستيرنبرج وواجز عـام ١٩٩٢ ؛ واستبانـة بيجـز لعمليـات الدراسـة SPQ لقيـاس أساليـب التعلم . واستخدمت الباحثة معاملات الارتباط ، وتوصلت إلى نفس النتائج التى توصلت إليها دراسة زهانج وستيرنبرج عام ٢٠٠٠ عـلى طلاب الجامعة بالصين ، كما توصلت الباحثة إلى أن أسـاليب الـتفكير المنتجة (المولدة) للابتكاريـة -Creativity

Generating (التشـريعى ، المتحرر ، الحكمى) أكثر ارتباطاً بأسلوب التعلم العميق .

٤- دراسة تشين (Chen, 2001) [١]:

هدفـت الدراسـة إلى تـناول أساليب التعلم المفضلة وأساليب الـتفكير السـائدة لدى الطلاب التايوانيز Taiwanese الذين يدرسون عـلم المحاسـبة Accounting فى معـاهد التعليم العالى بالصين . واسـتخدم الباحث قائمة أساليب التفكير التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ ، وقائمة بارزخ Barsch لقياس تفضيلات أساليب التعلم (البصـرية ؛ السمعية ؛ اللمسية ؛ الحركية) ، وبعض الأدوات لجمع معلومات ديموجرافية عن الطلاب عينة الدراسة .

واستخدم الباحث تحليل التباين أحادى الاتجاه وتوصل إلى عدة نتائج كان منها :

أ - فضـل طلاب عينة الدراسة أسلوب التعلم البصرى وأساليب التفكير (الداخلى ، التشريعى) .

ب- الطلاب الذكور لديهم تفضيل قوى لأسلوب التعلم البصرى وأساليب التفكير (التنفيذى ، التشريعى) أكثر من الإناث .

يلاحـظ مـن خـلال عـرض الدراسات التى تناولت العلاقات المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظريات أساليب التعلم (كولـب ؛ بيجـز) ، توصلت إلى أنه توجد علاقات متداخلة بين هذه النظريات وأن كلاً منها غير متمايزة عن الأخرى ؛ كما أن أساليب تعلم الطلاب تختلف باختلاف أساليب تفكيرهم .

---

(١) لم يذكر الباحث حجم العينة المستخدمة فى ملخص دراسته .

كمـا يلاحـظ أنـه لا توجـد دراسة إمبريقية – فى حدود علم الـباحث – تـناولت العلاقـات بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظـريات أساليب التعلم فى البيئة العربية ، ومن هنا كان أحد أهداف الدراسـة الحاليـة هو دراسة العلاقات بين نظرية ستيرنبرج لأساليب الـتفكير ونظـرية بيجـز لأسـاليب التعلم لإلقاء الضوء على نتائج الـبحوث والدراسـات السـابقة وفحـص هاتين النظريتين فى البيئة العربية .

ثانياً : دراسات اهتمت بدراسة علاقة أساليب التفكير بخصائص الشخصية (١) :

١- دراسة داى وفيلد هيوزن (Dai & Feldhusen, 1999):

هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير التى أعدها ستيرنبرج وواجنـر فى عام ١٩٩١ (١٠٤ مفردة) فى ضوء نظـرية ستيرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " ، وذلك بعد استبعاد مفردات أسلوب التفكير الأقلى Oligarchic من القائمة لوجود أخطاء ظاهرة بـه ، واسـتخدم الباحثان لذلك قائمة الشخصية التـى أعـدها إيزنك Eysenk عـام ١٩٦٥ الـتـى تقيـس سمـات (الانبساط مقابل الانطـواء ؛ العصـابية مقابل الاستقرار الانفعالى ؛ الكذب) . وأجريت الدراسـة على عينة من الطلاب الموهوبين بجامعة Midwestern ، بالولايـات المـتحدة بـلغ قوامها ٩٦ طالباً وطالبة (٥٨ طالباً ، ٣٨ طالـبة) . واستخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون وتوصلا إلى عدة نتائج كان منها :

---

(١) يجـدر الإشـارة هـنا أنه توجد دراسات عربية تناولت علاقة أساليب التفكير فى ضوء نظرية هاريسـون وبرامسـون Harrisone & Bramson عـام ١٩٨٢ بخصائص الشخصية تم ذكرها فى مشكلة الدراسة الحالية .

أ - توجـد علاقة موجبة دالة بين سمة الانبساط - الانطواء وأسلوب التفكير الخارجى ، بينما كانت العلاقة سالبة وغير دالة مع أسلوب التفكير الداخلى .

ب- توجد علاقات غير دالة مع أساليب التفكير (الهرمى ، الملكى ، الفوضـوى) ، وخـلص الباحثان بنتيجة مؤداها أن قائمة أساليب الـتفكير مسـتقلة جزئياً عن قائمة إيزنك وهذا يؤكد صدق تمييز قائمـة أسـاليب التفكير ، كما أن أساليب التفكير لا يمكن قياسها بمقاييس سمات الشخصية (قائمة إيزنك) .

٢- دراسة زهانج (Zhang, L. -F 2000b) :

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " بأنماط الشخصية فى ضوء نظرية هولانـد Holland . وأجـريت الدراسة على عينة من طلاب جامعة هونـج كونـج بـلغ قوامها ٦٠٠ طالباً وطالبة (٢٦٨ طالباً ؛ ٣٣٢ طالـبة) مـن بيـنهم ١٠٠ طـلب وطالبة من طلاب الدراسات العليا بمتوسط عمرى ٢٢ سنة .

واسـتخدمت الباحـثة قائمـة أسـاليب التفكير TSI الصورة القصـيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ ، واسـتبعدت الباحـثة مـن القائمة ٢٠ مفردة الخاصة بقياس أساليب التفكير فى الأشكال Forms (الهرمى ، الأقلى ، الملكى ، الفوضوى) بسـبب عـدم وجـود علاقـات بين هذه الأساليب وأنماط الشخصية ، وقـامت الباحـثة بـإعداد اسـتبانة مختصـرة (٢٤ مفردة) لقياس أنمـاط الشخصـية فى ضـوء نظـرية هولاند (واقعى Realistic ، بحـثى Investigative ؛ فـنى Artistic ؛ اجـتماعى Social ،

مبادر Enterprising ، تقليدى Conventional) ، واستخدمت الباحثة معاملات الارتباط والتحليل العاملى وتوصلت إلى النتائج الآتية :

أ - أظهر التحليل العاملى لاستبانة أنماط الشخصية وقائمة أساليب التفكير عن أربعة عوامل فسرت ٦٤ % من التباين الكلى ، وتركزت أنماط الشخصية وأساليب التفكير فى عاملين : العامل الأول فسر ٣١ % من التباين الكلى وتشبع تشبعاً موجباً بأنماط الشخصية (اجتماعى ، بحثى) وبأساليب التفكير (الحكمى ؛ الخارجى) ؛ بينما تشبع تشبعاً سالباً بأسلوب التفكير الداخلى . العامل الثانى فسر ١٣ % من التباين الكلى وتشبع تشبعاً سالباً بالنمط الفنى بينما تشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) .

ب- العامل الثالث والرابع تشبعا بأنماط الشخصية وأساليب التفكير ، إلا أنه لا توجد علاقات دالة بينهما .

وخلصت الباحثة بنتيجة عامة مؤداها : أنه توجد علاقات متداخلة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية ، حيث يدل العامل الأول على أن الناس يفضلون العمل والتفاعل مع الآخرين وتقييم الأفكار المختلفة ، بينما لا يفضلون العمل بمفردهم . ويدل العامل الثانى على أن الناس يفضلون تنفيذ المهام الواضحة التفاصيل والتعليمات .

٣- دراسة زهانج (Zhang, L.-F; 2001b) :

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات Slef-Esteem . وأجريت الدراسة على عينة من طلاب جامعة هونج كونج بلغ قوامها ٧٩٤ طالباً وطالبة . واستخدمت الباحثة قائمة

أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجـنر عـام ١٩٩٢ فى ضـوء نظـرية ستيرنبرج " التحكم العقلى الـذاتى " ، ومقياس كوبر سميث Cooper Smith لتقدير الذات عام ١٩٨١ . واسـتخدمت الباحـثة اختبار " ت " وتوصلت إلى أن الطلاب مـرتفعى تقديـر الـذات مقارنة بالطلاب منخفضى تقدير الذات تميزوا بأسـاليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، العالمى ، المتحرر) ؛ بينما تميـز الطـلاب منخفضـوا تقدير الذات بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) .

٤- دراسة أنجيلو (Angelo, 2001) :

هدفـت الدراسة إلى تناول الفروق الشخصية لدى طلاب الفرقة الأولى قـانون فى ضـوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " . وأجـريت الدراسـة عـلى عيـنة قوامهـا ٧٣ طالباً وطالبة بجامعة Tennessee ، وتـم استخدام قائمة أساليب التفكير STI التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ ، واستخدم منها أساليب التفكير الخاصة بالوظائف (التشريعى ؛ الحكمى ؛التنفيذى) ؛ ومقياس كاتل Cattell (16PF) لقياس سمات (عوامل) الشخصية ، وتوصل الباحث بواسطة معامل ارتباط بيرسون واختبار " ت " إلى عدة نتائج كان منها :

أ – توجـد علاقـة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب الـتفكير التشريعى وسمـات الشخصية (الاتزان الانفعالى ، Emotional Stability ، الانفتاح للتغيير Opennese to Change ، أو التجريب Experimenting ، الاستقلالية) بيـنمـا توجـد عـلاقـات سالبة دالة مع سمات (القلق ، الخوف) .

ب- توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير التنفيذى وسمات الشخصية (كفاية الذات ، الضبط الذاتى) .

جـ- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير الحكمى وسمات الشخصية (السيطرة ، التجريب ، الاستقلالية) ، بينما كانت العلاقة سالبة مع يقظة الضمير (الضمير الحى) ***Conscientious*** .

٥- دراسة زهانج **(Zhang, L.-F; 2002a)** :

هدفت الدراسة إلى تناول العلاقات بين أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستبرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " وسمات الشخصية الخمس الكبرى **Big five Personality Traits** ، أجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ١٥٤ طالباً وطالبة (٦٦ طالباً ، ٨٨ طالبة) من طلاب جامعة هونج كونج الفرقة الثانية بمتوسط عمرى قدره ٢٠ سنة وانحراف معيارى ٠,٥٧ .

واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير **TSI** الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ بعد استبعاد أسلوبى التفكير (الأقلى **Oligarchic** ؛ الفوضوى **Anarchic**) من قائمة أساليب التفكير **STI** لأنهما لا يرتبطان بعوامل الشخصية الخمسة الكبرى ؛ وقائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى ***NEO-FFI*** التى أعدها كوستا وماكار ***Costa & McCare*** عام ١٩٩٢ التى تقيس عوامل الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، المقبولية ، الضمير الحى) ؛ واستبانة معلومات ديموجرافية .

واســـتخدمت الباحـــثة معاملات الارتباط واختبار " ت " وتحليل التباين المتعدد وتوصلت إلى النتائج الآتية :

أ- توجــد علاقـــة موجـــبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين سمة العصابية وأساليب التفكير (المحلى ؛ المحافظ) ، بينما كانت العلاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ مع أسلوب التفكير التنفيذى .

ب- توجـــد علاقـــة موجـــبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين سمة الانبســـاطية وأساليب التفكير (الحكمى ، العالمى ، المتحرر ، الخـــارجى ، الهرمى) ؛ بينما كانت العلاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ مع أسلوب التفكير التشريعى .

جـــ- توجـــد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين سمة الانفـــتاح وأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، المتحرر ، الداخـــلي) ؛ بيـــنما كـــانت العلاقة سالبة مع أسلوب التفكير المحافظ .

د - توجــد علاقـــة سـالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين سمة المقـــبولية وأسلوبى التفكير (المتحرر ، الداخلى) ؛ وعلاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ مع أسلوب التفكير الخارجى .

هـــ- توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين سمة الضـــمير الـــحى وأســـاليب الـــتفكير (التشريعى ، العالمى ، الهـــرمى) ؛ وعلاقـــة موجـــبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ مع أســـاليب التفكير (التنفيذى ، الحكمى ، المتحرر ، الخارجى ، الملكى) .

و - توجـــد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى العصابية فى أسلوبى التفكير (المحلى ، المحافظ) لصالح الطلاب مرتفعى العصابية .

ز - توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى الانبساطية فى أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، العالمى ، المتحرر ، الخارجى ، الهرمى) لصالح الطلاب مرتفعى الانبساطية .

ح - توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى الانفتاح فى أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى) لصالح الطلاب مرتفعى سمة الانفتاح .

ط - توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى الضمير الحى فى أساليب التفكير (التشريعى ، المحلى ، الهرمى ، الحكمى ، المتحرر ، الداخلى) لصالح الطلاب مرتفعى الضمير الحى على الترتيب .

ى - أظهر تحليل التباين المتعدد أن عوامل الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، المقبولية ، الانفتاح ، الضمير الحى) فسرت : ٤١% ، ٢٩% ، ٣٤% ، ٣٥% ، ٣٦% من أساليب التفكير على الترتيب .

وخلصت الباحثة بنتيجة عامة مؤداها أن نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج غير متمايزة عن نظريات الشخصية (نموذج العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية NEO-FF) .

يلاحظ من خلال عرض بعض البحوث والدراسات التى اهتمت ببحث العلاقات المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير (نظرية التحكم العقلى الذاتى) وبعض نظريات الشخصية ، أنه توجد علاقات متداخلة بينهما ، بمعنى أن أساليب التفكير لستيرنبرج غير متمايزة عن خصائص (سمات) الشخصية ، بل اتضح أن أساليب تفكير الأفراد

تتأثر بخصائصهم الشخصية ؛ وهذا يؤكد تأثير الشخصية على التفكير .

كما يلاحظ أنه لا توجد دراسة إمبريقية عربية – فى حدود علم الباحث – بحثت فى العلاقات المتداخلة بين أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج ونظريات الشخصية (خصائص الشخصية) ، لذا كان أحد أهداف الدراسة الحالية هو دراسة العلاقات بين نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج ونظريات الشخصية (NEO-FFM) لإلقاء الضوء على نتائج البحوث والدراسات الأجنبية المرتبطة بهذا الشأن فى البيئة العربية ، وتتفق الدراسة الحالية مع البحوث والدراسات التى استخدمت قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) والتى أعدها ستيرنبرج وواجنر فى عام ١٩٩٢ بعد تقنينها فى بيئة الدراسة الحالية ، وتتفق أيضاً مع دراسة زهانج (Zhang, L.-F; 2002b) فى دراسة خصائص الشخصية فى ضوء استخدام نموذج العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية NEO-FF والذى سيتم قياسه بقائمة بيوتشانان (Buchanan, 2001) بعد تقنينها فى بيئة الدراسة الحالية .

ثالثاً : دراسات تناولت علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسى وبعض المتغيرات الأخرى :

١- دراسة جريجو رينكو وستيرنبرج
(Grigorrenko & Sternberg, 1995)

تضمنت هذه الدراسة ثلاث دراسات فرعية ، فالدراسة الأولى التى قد تستفيد منها الدراسة الحالية أجريت على عينة من معلمى المرحلة الإبتدائية والثانوية (٨٥ معلماً ومعلمة) بالولايات المتحدة ، واستخدم الباحثان استبانة أساليب التفكير للمعلمين (TSQT) وتوصلا

إلى عـدة نتائج كان منها : أن معلمى العلوم الأدبية تميزوا عن معلمى العـلوم العـلمية بأسـلوب التفكير المتحرر ، كما تميز المعلمين عن المعلمات بأسلوب التفكير الحكمى .

٢- دراسة جريجو رينكو وستيرنبرج

(Grigo;renko & Sternberg, 1997)

هدفـت الدراسـة إلى تـناول علاقـة أسـاليب التفكير ببعض القـدرات والأداء الأكـاديمى ، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب المـدارس العـليا للمـتفوقين بالولايـات المـتحـدة بلـغ قوامها ١٩٩ طالـباً وطالـبة ، واسـتخدم الباحـثان اختـبار ثلاثى القدرات Triarchic Abilities test قـائم على النظرية الثلاثية لستيرنبرج لـلذكاء ؛ وقائمـة أسـاليب التفكير لستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩١ ، وبواسطة معاملات الارتباط توصل الباحثان إلى عدة نتائج كان منها :

أ - توجـد علاقـة موجـبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى) والتحصيل الدراسى .

ب - توجـد علاقـة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين أسلـوب التفكير التنفيذى والتحصيل الدراسـى .

جـ- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين أسلوبى الـتفكير التشريعى والحكمى وكل من التفكير التحليلى والتفكير الابتكارى .

د - توجـد علاقـة موجـبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين أسلوب الـتفكير الهرمى والتفكير الابتكارى ، وخلص الباحثان بنتيجة عامة مؤداها أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمى للطلاب من خلال أسـاليب الـتفكير ، كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن القدرات العقلية والذكاء .

٣- دراسة عبد العال حامد عجوة (١٩٩٨) :

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج ببعض المتغيرات (الذكاء العام ؛ القدرات العقلية الأولية ، أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ ، التحصيل الدراسى) ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ١٣٢ طالباً وطالبة (٥٠ طالباً ، ٨٢ طالبة) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها ومن الأقسام العلمية والأدبية .

واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة (١٠٤ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩١ بعد أن قام الباحث بتقنينها فى البيئة العربية ، واختبار ثرستون للقدرات العقلية الأولية الذى أعده للبيئة العربية أحمد زكى صالح عام ١٩٧٨ ، واستفتاء تورانس لأنماط معالجة المعلومات الذى أعده هاشم على محمد عام ١٩٨٨ ، والمجموع الكلى لدرجات تحصيل طلاب عينة الدراسة فى نهاية العام الدراسى ، وتوصل الباحث باستخدام معاملات الارتباط واختبار " ت " إلى عدة نتائج كان منها :

أ - لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسى باستثناء أسلوب التفكير الهرمى ، الذى ارتبط بالتحصيل الدراسى ارتباطاً موجباً دالاً عند مستوى ٠,٠٥ ، وأشار الباحث إلى أن هذه النتيجة تحتاج إلى تأكيد من خلال دراسات أخرى .

ب - لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى أساليب التفكير ، باستثناء أسلوبى التفكير المحلى والمحافظ ، كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الإناث ، وأشار الباحث إلى أن هذه النتيجة تحتاج إلى تأكيد من خلال دراسات وبحوث أخرى .

جـــ- لا توجـد فـروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقســام الأدبية فى أساليب التفكير ، باستثناء أسلوبى التفكير الحكــمى والكلى ، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٥ ؛ ٠,٠١ عـلى الـترتيب لصــالح طلاب الأقسام الأدبية ؛ وأشار الـباحث إلى أن هذه النتيجة تحتاج إلى تأكيد من خلال دراسات أخرى .

د - لا توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير والذكاء العام .

وتُعـد الدراســة الحاليــة عملاً مكملاً لدراسة عبد العال عجوة السابقة التى اهتمت بفحص نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير فى ضوء المدخـل المـتمركز عـلى المعـرفة (القدرات العقلية) ، حيث أنـها (الدراســة الحاليــة) ، تهتم بفحص نظرية أساليب التفكير فى ضوء المدخـل المـتمركز عــلى الشخصية (سمات الشخصية) ، والمدخل المتمركز على النشاط (أساليب التعلم) فى البيئة المصرية ، نظراً لأن نظــرية ســتيرنبرج لأساليب التفكير تُعد فى بداية مراحل نموها لأنـها نظــرية حديثة ، وبالتالى فالحاجة ماسة إلى بحوث ودراسات إمبريقية لــتحديد موقــع أســاليب الــتفكير مــن المجالات الثلاثة (المعرفة ، الشخصــية ، النشــاط) ، لأن هــذه النظرية تحاط بكثير من الغموض (He,2001) ؛ بالإضــافة إلى ذلك فإن الدراسة الحالية تستخدم قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجــنر فىعــام ١٩٩٢ نظراً لأن هذه القائمة نالت اهتمام الباحثين الأجــانب وظهر هذا من خلال بحوثهم ودراساتهم المرتبطة بالموضوع الحــالى والــتى تم عرضها فى الدراسة الحالية ، كما أن قائمة أساليب التفكير الصورة الطويلة (١٠٤ مفردة) يوجد بها أخطاء فى مفردات أســلوب الــتفكير الأقــلى المتضــمن بهــا وظهر هذا من خلال بعض

الدراســات التى حسبت الشروط السيكومترية (الثبات ، الصدق) لهذه القائمة (Dai & Feldhusen, 1999) .

وتــتفق الدراسة الحالية فى أحد أهدافها مع دراسة عبد العال عجوة فى تناول علاقة أساليب التفكير بكل من النوع والتخصص نظراً لأن الــباحث نفســه أشار إلى أن نتائج دراسته بالنسبة لعلاقة أساليب التفكير بكل من النوع والتخصص تحتاج إلى تأكيد من بحوث ودراسات أخرى فى البيئة العربية .

٤- دراسة زهانج وستيرنبرج

(Zhang & Sternberg, 1998):

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير ببعض القدرات والتحصــيل الدراســى ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ٦٢٢ طالــباً وطالبة من طلاب جامعة هونج كونـج . واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجــنــر عــام ١٩٩٢ ، واختــبار قدرات قائم على النظرية الثلاثية للذكاء لستيرنبرج ، ودرجات التحصيل العام للطلاب ، وتوصل الباحثان باســتخدام معاملات الارتباط إلى عدة نتائج منها : توجد علاقة موجبة دالــة بيــن أساليب التفكير (المحافظ ، الهرمى ، الداخلى) والتحصيل الدراســى ، بينما كانت العلاقة سالبة مع أساليب التفكير (التشريعى ، المتحرر ، الخارجى) .

٥- دراسة بيرناردو وآخرين (Bernardo & et al., 2002):

هدفــت الدراســة إلى تــناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكــاديمى لــدى الطــلاب الفلبيــنو Filipino . وأجــريت الدراسة عــلى عيــنة بــلغ قوامهــا ٤٢٩ طالــباً وطالــبة من الطلاب الجدد

بجامعتى De la Salle ، Manila بمتوسط عمرى قدره ١٧,١٨ سنة وانحراف معيارى ١,٠٩ .

واستخدم الباحثون قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ ، ومتوسطات درجات تحصيل الطلاب (عينة الدراسة) ، واستخدم الباحثون معاملات الارتباط والتحليل العاملى وتوصلوا إلى النتائج الآتية :

أ - توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى ؛ الحكمى ؛ المحافظ ؛ الهرمى ؛ الفوضوى ، الداخلى) والتحصيل الدراسى .

ب- أسفر التحليل العاملى لقائمة أساليب التفكير عن ثلاثة عوامل : تشبع العامل الأول تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعى ، المتحرر ، الداخلى ، العالمى ، الحكمى) ، وتشبع العامل الثانى تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (المحافظ ، التنفيذى ، الملكى ، المحلى ، الأقلى ، الحكمى ، الهرمى) ، وتشبع العامل الثالث تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (الخارجى ، الأقلى) ، بينما تشبع تشبعاً سالباً بأسلوب التفكير الداخلى .

٦- دراسة زهانج (Zhang, L.-F; 2002a) :

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بأنماط التفكير Modes of Thinking والأداء الأكاديمى ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ٢١٢ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة ، واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ بعد أن

استبعدت الباحثة من القائمة مفردات أساليب التفكير (الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الفوضوى ، الداخلى ، الخارجى) ، لأن هذه الأساليب غير مرتبطة بأنماط التفكير بذلك أصبحت القائمة مكونة من ٣٥ مفردة تقيس أساليب التفكير (التشريعى ، التنفيذى ، الحكمى ، العالمى ، المحلى ، المتحرر ، المحافظ) .

وقائمة تورانس لأنماط التعلم والتفكير عام ١٩٨٨ (الكلى Holistic ، التحليلى Analytic ، المتكامل Integrative) ، ودرجات التحصيل الأكاديمى العام لدى طلاب عينة الدراسة . وتوصلت الباحثة باستخدام معاملات الارتباط والتحليل العاملى وتحليل التباين البسيط إلى عدة نتائج كان منها : توجد علاقات سالبة دالة بين أساليب التفكير (العالمى ، المتحرر) والتحصيل الأكاديمى ، بينما توجد علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير المحافظ والتحصيل الأكاديمى .

٧- دراسة أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٢) :

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسى ومدى اختلاف بروفيلات أساليب التفكير باختلاف التخصص الأكاديمى والجنس (ذكور ، إناث) لدى طلاب الجامعة . وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٤١٧ طالباً وطالبة من طلاب كليتى التربية والتربية النوعية جامعة المنصورة ، ومن تخصصات أكاديمية مختلفة ، واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (القائمة الطويلة ١٠٤ مفردة) التى نقلها للبيئة العربية عبد العال عجوة ورضا أبو سريع فى عام ١٩٩٩ ، ودرجات المجاميع التراكمية لطلاب عينة الدراسة ، وتوصلت إلى أن متغير التخصص الأكاديمى يؤثر فى تشكيل بعض أساليب التفكير (التشريعى ، التنفيذى ، الحكمى ، الهرمى ، الكلى) ، ويتميز الطلاب الذكور عن الطالبات بأساليب التفكير :

التشـــريعى ، الحكمى ، الهرمى ، بينما تتميز الطالبات بأسلوب التفكير التـــنفيذى ، وجـــود علاقـــة موجـــبة دالـــة بيـــن الأســـلوب الهرمى والتحصـــيل ، بيـــنما كـــانت العلاقـــة ســـالبة دالة مع أسلوبى التفكير التشريعى والكلى .

يتضـــح مما سبق عرضه من دراسات مرتبطة بعلاقات أساليب التفكير بالتحصـــيل الدراسى أن نتائج هذه الدراسات كانت غير متسقة ، بالإضافة إلى أنهـــا متعارضـــة ، فقد يرتبط أسلوب معين من أساليب التفكير ارتباطاً موجباً بالتحصـــيل الدراسى فى بيئة ما ويرتبط نفس الأسلوب ارتباطاً سالباً بالتحصيل الدراســـى فى بيـــئة أخرى ، وهذا ربما يؤكد خاصية أن الأساليب الأفضل فى مكـــان ما قد لا تكون الأفضل فى مكان آخر ، وأيضاً خاصية الأساليب تكتسب مـــن خلال عملية التطبيع الاجتماعى والتى قد تختلف باختلاف البيئة . كما أن تأثيـــر الأســـاليب عـــلى أداء الأفراد يعتمد على طبيعة المهام وطرائق التقييم المستخدمة *(Armstrong, 2000)* .

أمـــا عن علاقة الجنس والتخصص بأساليب التفكير فقد اختلفت نتائج الدراســـات المرتـــبطة بهذا الشأن فقد أثبتت دراسة تشين (٢٠٠١) أن الذكور يـــتميزون عـــن الإناث بأسلوبى التفكير التشريعى والتنفيذى ، وتوصلت أمينة شلبى (٢٠٠٢) إلى أن الذكور يتميزون بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، الهـــرمى) ، بيـــنما تـــتميز الإنـــاث بأســـلوب الـــتفكير التـــنفيذى ، وتوصل الباحـــثان جريجوريـــنكو وســـتيرنبرج (١٩٩٥) إلى أنـــه لا توجـــد فـــروق دالـــة فى أســـاليب الـــتفكير بيـــن الذكـــور والإناث ماعدا فى أسلوب التفكير الحكـــمى لصـــالح الذكـــور ، وأســـلوبى الـــتفكير المحـــلى والمحافظ لصالح الإناث (عبد العال عجوة ، ١٩٩٨) .

كمـــا لا توجـــد فـــروق دالـــة بيـــن طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصـــات العلمية فى أســـاليب التفكير ، ماعدا فى أسلوبى التفكير الحكمى

والكلى كانت الفروق دالة لصالح طلاب التخصصات الأدبية (عبد العال عجوة ، ١٩٩٨) ، وأسلوب التفكير المتحرر لصالح معلمى العلوم الأدبية (جريجوريـنكو وسـتيرنبرج ، ١٩٩٥) ، بينما أثبتت دراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢) أن أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، الهرمى ، الكلى) تختلف باختلاف التخصص الأكاديمى ، لذا كان من أهداف الدراسة الحالية هو الكشف عن علاقة النوع والتخصص الأكاديمى بأساليب التفكير موضوع الدراسة .

فروض الدراسة الحالية :

الفرض الأول :

يتباين طلاب عينة الدراسة فى قوة تفضيلهم لأساليب التفكير موضوع الدراسة .

الفرض الثانى :

توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجز لدى طلاب عينة الدراسة .

الفرض الثالث :

لا تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن أساليب التعلم لبيجز لدى طلاب عينة الدراسة .

الفرض الرابع :

توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج وخصائص الشخصية NEO-FF (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) لدى طلاب عينة الدراسة .

الفرض الخامس :

لا تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن خصائص الشخصية (NEO-FF) لدى طلاب عينة الدراسة .

الفرض السادس :

لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين كل من النوع (طلبة ، طالبات) والتخصص الأكاديمى (علمى ، أدبى) وأساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب عينة الدراسة .

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة فى صورتها النهائية من ١٧٦ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا (تربية عام) جامعة جنوب الوادى بمتوسط عمرى قدره ١٩,٦ سنة وانحراف معيارى قدره ٠,٥٢ ومن طلاب الأقسام العلمية والأدبية خلال العام الجامعى ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣م كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٤)

توزيع طلاب عينة الدراسة

التخصص / النوع	علمى	أدبى
طلبة	٣٦	٤٠
طالبات	٥٠	٥٠

اختيرت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الثالثة للسببين التاليين :

١- الباحث يقوم بتدريس هؤلاء الطلاب مما يسهل عليه تطبيق أدوات الدراسة .

٢- يقوم هؤلاء الطلاب لأول مرة بأداء التربية العملية فى المدارس (طلبة / معلمين) وبالتالى يمكن أن تكسبهم هذه الدراسة معرفة

بأساليب التفكير وأساليب التعلم وخصائص الشخصية المرتبطة بها والاستفادة منها فى مجال التدريس .

أدوات الدراسة :

عينة تقنين الأدوات :

تكونت عينة تقنين الأدوات من ١٢٠ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية بقنا (تربية عام) ومن الأقسام العلمية والأدبية خلال العام الجامعى ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ م .

١- قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة [١]:

Thinking Styles Inventory

(تعريب وتقنين : عبد المنعم الدردير ، عصام الطيب)

أعد هذه القائمة ستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner فى عام ١٩٩٢ فى ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " Sternberg's Theory of Mental Self-Government لقياس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير ، وتتكون القائمة من ٦٥ مفردة بمعدل ٥ مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير ، وهى من نوع التقرير الذاتى يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التى يستخدمونها فى آداء الأشياء فى المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو فى العمل فى ضوء مقياس سباعى الاستجابة يبدأ بالاستجابة الأولى " لا تنطبق علىَّ إطلاقاً " وينتهى بالاستجابة السابعة " تنطبق علىَّ تماماً " (ملحق ١) . وليست للقائمة درجة كلية ، إنما يتم التعامل مع

---

(١) تمكن الباحثان من الحصول على هذه القائمة عن طريق مراسلة الأستاذ الدكتور ستيرنبرج Sternberg الأستاذ بجامعة Yale بواسطة البريد الإلكترونى (robert.sternberg a yale.edu) .

درجة كل مقياس فرعى (كل أسلوب تفكير) على حدة ، وتتوزع العبارات على المقاييس الفرعية للقائمة كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٥)

توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير على المقاييس الفرعية

الأساليب Styles	العبارات	الأساليب Styles	العبارات
التشريعى Legislative	٤٩-٣٢-١٤-١٠-٥	الهرمى Hierarchical	٥٦-٣٣-٢٥-١٩-٤
التنفيذى Executive	٣٩-٣١-١٢-١١-٨	الملكى Monarchic	٦٠-٥٤-٥٠-٤٣-٢
الحكمى Judicial	٥٧-٥١-٤٢-٢٣-٢٠	الأقلى Oligarchic	٥٩-٥٢-٣٠-٢٩-٢٧
العالمى Global	٦١-٤٨-٣٨-١٨-٧	الفوضوى Anarchic	٤٧-٤٠-٣٥-٢١-١٦
المحلى Local	٦٢-٤٤-٢٤-٦-١	الداخلى Internal	٦٣-٥٥-٣٧-١٥-٩
المتحرر Liberal	٦٥-٦٤-٥٨-٥٣-٤٥	الخارجى External	٤٦-٤١-٣٤-١٧-٣
المحافظ Conservative	٣٦-٢٨-٢٦-٢٢-١٣		

وقام الباحثان بتعريب هذه القائمة ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية وتم تطبيق القائمة على عينة التقنين (١٢٠ طالباً وطالبة) لحساب الشروط السيكومترية (الثبات ، الصدق) للقائمة للتحقق من صلاحية استخدامها فى البيئة العربية .

أ ـ صدق قائمة أساليب التفكير :

(١) صدق التحليل العاملى :

تم تطبيق القائمة على عينة التقنين (١٢٠ طالباً وطالبة) وبعد تقدير الدرجات تم استخدام التحليل العاملى بطريقة تدوير المحاور فاريماكس Varimax Rotation لمقاييس القائمة (١٣ أسلوباً) ، وتم تحديد عدد العوامل (أربعة عوامل فى المرة الأولى ، وخمسة عوامل فى المرة الثانية) وتم أخذ التشبعات ≥ ± ٠,٣ فكانت نتائج التحليل على النحو التالى :

جدول (٦)

تشبعات المقاييس الفرعية للقائمة على أربعة عوامل وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوع

العوامل / المقاييس الفرعية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	نسب الشيوع
التشريعى		٠,٨٢٣٩			٠,٧٣٠
التنفيذى	٠,٦١٥٧				٠,٤٢٦
الحكمى	٠,٣٦١٢	٠,٥٤٩٣		٠,٣٣٣٧	٠,٥٤٧
العالمى				٠,٨٨٢٤	٠,٧٨٩
المحلى			٠,٦٥٤٧		٠,٥١٩
المتحرر		٠,٧٤٥٠	٠,٣١٦٢		٠,٧٠٧
المحافظ		٠,٥٣٠٩-	٠,٤٦٦٦		٠,٥٤٧
الهرمى	٠,٧٨٦٠				٠,٦٥٣
الملكى	٠,٤١٩٣		٠,٥٠٦٣		٠,٤٦٥
الأقلى	٠,٧٣٤١				٠,٥٨٦
الفوضوى			٠,٤٩٦٥	٠,٦٠٩٦	٠,٦٧٣
الداخلى			٠,٧٢٠٢		٠,٥٦٠
الخارجى	٠,٧٥٩١				٠,٦٠٠
الجذور الكامنة	٢,٦٣٨	١,٩٥٨	١,٨٢٤	١,٣٨٣	
نسب التباين	٢٠,٢٩٢ %	١٥,٠٦٢ %	١٤,٠٣١ %	١٠,٦٣٨ %	٦٠,٠٢٣ %

وطبقاً للتشبع الأعلى أو الأكبر للمقاييس الفرعية فى العوامل المتضمنة بها إذا تشبعت على أكثر من عامل يتضح أن :

(أ) العامل الأول جذره الكامن ٢,٦٣٨ ونسبة تباينه ٢٠,٢٩٣ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذى ، الهرمى ، الأقلى ، الخارجى) .

(ب) العامل الثانى جذره الكامن ١,٩٥٨ ونسبة تباينه ١٥,٠٦٢ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، المتحرر) وتشبع تشبعاً سالباً بالأسلوب المحافظ .

(ج) العامل الثالث جذره الكامن ١,٨٢٤ ونسبة تباينه ١٤,٠٣١ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (المحلى ، المحافظ ، الملكى ، الداخلى) .

(د) العامل الرابع جذره الكامن ١,٣٨٣ ونسبة تباينه ١٠,٦٣٨ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (العالمى ، الفوضوى) .

وبالتالى يلاحظ أن العوامل الأربعة السابقة فسرت ٦٠ % تقريباً من التباين الكلى للمصفوفة .

جدول (٧)

تشبعات المقاييس الفرعية للقائمة على خمسة عوامل وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوع

العوامل / المقاييس الفرعية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	نسب الشيوع
التشريعى		٠,٨١٩١				٠,٧٣٢
التنفيذى	٠,٣٧٥٣	٠,٤٠١٦			٠,٥٧٦٣	٠,٦٤١
الحكمى		٠,٦٤٠٠		٠,٣٣٠٨		٠,٦٠٥
العالمى				٠,٨٨١١		٠,٧٩١
المحلى			٠,٥٩٨٣			٠,٥١٩
المتحرر		٠,٧٧١٥				٠,٧١٠
المحافظ		٠,٣٠٥١-			٠,٨١٧٧	٠,٨٣٤
الهرمى	٠,٧٠٧٨	٠,٣٠٠٠٠				٠,٦٥٤
الملكى	٠,٥٥٣٩		٠,٥٥٢١			٠,٦٣٨
الأقلى	٠,٧٧٩٥					٠,٦٤٣
الفوضوى			٠,٤٥٧٨	٠,٦١٢٦		٠,٦٧٤
الداخلى			٠,٧٤٧٠			٠,٥٧٨
الخارجى	٠,٨٠٠٥					٠,٦٦٨
الجذور الكامنة	٢,٣٥٦	٢,١٥١	١,٦٤٠	١,٣٦٠	١,١٧٩	
نسب التباين	%١٨,١٢٣	%١٦,٥٤٦	%١٢,٦١٥	%١٠,٤٦٢	% ٩,٠٦٩	% ٦٦,٨٢

وطبقاً للتشبع الأكبر للمقاييس الفرعية فى العوامل المتضمنة بها إذا تشبعت على أكثر من عامل يتضح أن :

(أ) العامل الأول جذره الكامن ٢,٣٥٦ ونسبة تباينه ١٨,١٢٣ من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الخارجى) .

(ب) العامل الثانى جذره الكامن ٢,١٥١ ونسبة تباينه ١٦,٥٤٦ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير

(التشريعى ، الحكمى ، المتحرر) وتشبع تشبعاً سالباً بالأسلوب المحافظ .

(ج) العامل الثالث جذره الكامن ١,٦٤٠ ونسبة تباينه ١٢,٦١٥ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (المحلى ، الداخلى) .

(د) العامل الرابع جذره الكامن ١,٣٦٠ ونسبة تباينه ١٠,٤٦٢ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (العالمى ، الفوضوى) .

(هـ) العامل الخامس جذره الكامن ١,١٧٩ ونسبة تباينه ٩,١٦٩ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ) .

يتضح مما سبق أن العوامل الخمسة فسرت ٦٧ % تقريباً من التباين الكلى للمصفوفة بالإضافة إلى أن جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح ، كما أن نتائج هذا التحليل أكثر ملائمة لنظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير فى البيئة العربية ، لأن هذه النتائج اتفقت تقريباً من نتائج دراسة زهانج (Zhang, L. F, 1999) التى أجريت على عينة قوامها ١٥١ طالباً وطالبة من طلاب جامعة هونج كونج بالصين ، ودراسة بيرناردو وآخرين (Bernardo, et al., 2002) التى أجريت على عينة قوامها ٤٢٩ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة الفلبينيين ، ودراسة ستيرنبرج (Sternberg, 1994b) التى أجريت على طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة ، وتوصلت هذه الدراسات إلى أن أساليب التفكير (الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الخارجى) ، وأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، المتحرر) ، وأساليب التفكير

(المحلى ، الداخلى) ، وأساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ) ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً دالاً .

(٢) صدق تمييز مفردات القائمة:

تم أخذ الدرجة الكلية لكل نوع من أنواع أساليب التفكير (١٣ أسلوباً) محكاً للحكم على صدق مفرداته عن طريق ترتيب الدرجة الكلية (١٢٠ درجة) لكل أسلوب ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% من الدرجات الطلاب ذوى التفضيل المرتفع للأسلوب ، وبلغ عددها ٣٠ طالباً وطالبة ، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧ % من الدرجات الطلاب ذوى التفضيل المنخفض للأسلوب ، وبلغ عددها ٣٠ طالباً وطالبة ، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب فى كل مفردة من مفردات كل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر ، وتم استخدام النسبة الحرجة (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ص ٣٥٢) فى المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتى الطلاب لمعرفة معاملات تمييز المفردات كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٨)

معاملات تمييز مفردات قائمة أساليب التفكير

التشريعى		التنفيذى		الحكمى		العالمى	
م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز
٥	٢,٦٣ **	٨	٢,٦٥ **	٢٠	٢,٣٠ *	٧	٢,٥٣ *
١٠	٣,١٥ **	١١	٢,٤٤ *	٢٣	٢,٦٠ **	١٨	٣,٠٥ **
١٤	٢,٤٠ *	١٢	٢,٢٥ *	٤٢	٣,٣٠ **	٣٨	٣,١٦ **
٣٢	٢,٧٥ **	٣١	٢,٦٨ **	٥١	٣,٠٢ **	٤٨	٢,٧٨ **
٤٩	٢,٩١ **	٣٩	٢,٩٣ **	٥٧	٢,٧٧ **	٦١	٢,٤٥ *

المحلى		المتحرر		المحافظ		الهرمى	
م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز
١	٢,٣٣ *	٤٥	٢,٠٥ *	١٣	٣,٠٥ **	٤	٢,٤٠ *
٦	٢,٤٨ **	٥٣	٣,١١ **	٢٢	٢,٤٧ *	١٩	٢,٨٣ **
٢٤	٣,٣١ **	٥٨	٢,٩٤ **	٢٦	٢,٦٥ **	٢٥	٢,٤٥ *
٤٤	٢,٢٥ **	٦٤	٢,٧٥ **	٢٨	٢,٥٩ **	٣٣	٢,١٩ *
٦٢	٢,٦٩ **	٦٥	٢,٨١ **	٣٦	٣,١١ **	٥٦	٣,١٤ **

الملكى		الأقلى		الفوضوى		الداخلى		الخارجى	
م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز
٢	٢,٢٣ *	٢٧	٢,٥٥ *	١٦	٢,٠٥ *	١٩	٢,٤٢ *	٣	٣,٢٠ **
٤٣	٣,٥٠ **	٢٩	٢,٨٧ **	٢١	٢,٥٩ **	١٥	٢,٩٩ **	١٧	٢,٨٦ **
٥٠	٣,٢٦ **	٣٠	٢,٩٦ **	٣٥	٣,١٧ **	٣٧	٢,٧٤ **	٣٤	٢,٥١ *
٥٤	٣,٧٦ **	٥٢	٣,٠٢ **	٤٠	٢,٣٩ *	٥٥	٢,٩٠ **	٤١	٢,١٨ *
٦٠	٢,٠٦ *	٥٩	٣,١٥ **	٤٧	٢,٨٤ **	٦٣	٢,٤٥ *	٤٦	٢,٦٩ **

* دالة عند مستوى ٠,٠٥   ** دالة عند مستوى ٠,٠١

ونخلص من ذلك بأن قائمة أساليب التفكير المستخدمة فى الدراسة الحالية صادقة فى قياس ما وضعت من أجله (أساليب التفكير لستيرنبرج)

ب ـ ثبات القائمة :

(١) *تم حساب معاملات ثبات الأبعاد الفرعية (١٣ أسلوباً)* المتضمنة فى القائمة عن طريق حساب معاملات الاتساقات الداخلية ، باستخدام معادلة ألفاكرونباك (فى : صلاح محمود علام ، ٢٠٠٢ ، ص ١٦٥) وبطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمنى قدره ١٢ يوماً من إجراء التطبيق الأول .

جدول (٩)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لقائمة أساليب التفكير باستخدام معامل (α) وطريقة إعادة الاختبار [ن = ٥٠]

الأبعاد	معامل α	إعادة الاختبار	الأبعاد	معامل α	إعادة الاختبار
التشريعى	٠,٧٥	٠,٧٨	الهرمى	٠,٨٣	٠,٨٥
التنفيذى	٠,٦٤	٠٦٥.	الملكى	٠,٥٤	٠,٥٨
الحكمى	٠,٧٢	٠,٧٢	الأقلى	٠,٨٠	٠,٨٠
العالمى	٠,٦٠	٠,٦٥	الفوضوى	٠,٤٩	٠,٥٤
المحلى	٠,٥٧	٠,٦٢	الداخلى	٠,٧٨	٠,٨٥
المتحرر	٠,٨٧	٠,٩٠	الخارجى	٠,٨٤	٠,٨٧
المحافظ	٠,٩٠	٠,٩٠			

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات (α) ومعاملات ثبات إعادة الاختبار دالة عند مستوى ٠,٠١ ، كما أن معاملات إتساقات (α) تراوحت قيمها بين ٠,٤٩ – ٠,٩٠ بمتوسط قدره ٠,٧٢ لكل المقاييس الفرعية (١٣ أسلوباً) ، وهذا يتفق مع دراسة زهانج (Zhang, 1999) التى توصلت إلى أن متوسط معاملات

إتساقات (α) = ٠,٧١ لكل المقاييس الفرعية (ن = ١٥١ طالباً وطالبة) لقائمة أساليب التفكير المستخدمة فى الدراسة الحالية .

ونخلص من ذلك بأن قائمة أساليب التفكير تتميز بمعاملات ثبات وصدق مرضية فى بيئة الدراسة الحالية مما يؤكد صلاحية استخدامها فى البيئة العربية .

٢- استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين :

(تعريب وتقنين : الباحث)

Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)

أعد بيجـز Biggs وزملاؤه (Biggs & et al., 2001) هذه الاستبانة لقياس أسلوبين من أساليب التعلم (السطحى ، العميق) ؛ وتكونت من ٢٠ مفردة ، بمعدل ١٠ مفردات لكل أسلوب ، موزعة على أربعة أساليب فرعية فى ضوء عنصرين لكل أسلوب (الدافع ، الاستراتيجية) هما : الدافعية السطحية ، الاستراتيجية السطحية ، الدافعية العميقة ، الاستراتيجية العميقة ، أى بمعدل ٥ مفردات لكل أسلوب فرعى وهذه الاستبانة من نوع التقرير الذاتى يسأل الأفراد عن طرقهم المفضلة فى التعلم فى ضوء مقياس خماسى الاستجابة يبدأ بالاستجابة " لا تنطبق علىَّ إطلاقاً " وينتهى بالاستجابة " تنطبق علىَّ تماماً " (ملحق ٢) ، وهى استبانة قصيرة يمكن أن يستخدمها المعلمون أو أساتذة الجامعات فى الفصول لتقييم ومعرفة أساليب تعلم طلابهم ، وتميزت الاستبانة بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة فى البيئة الأجنبية . ولمعرفة التفاصيل عن الشروط السيكومترية للاستبانة فى البيئة الأجنبية يمكن الرجوع إلى معدى الاستبانة (Biggs & et al., 2001) أو إلى ليونج (Leung, 2001) وتتوزع مفردات الاستبانة على أساليب التعلم (السطحى ، العميق) وأساليب التعلم الفرعية كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١٠)

توزيع مفردات استبانة أساليب التعلم (R-SPQ-2F)

أساليب التعلم	المفردات
السطحى	٣ – ٤ – ٧ – ٨ – ١١ – ١٢ – ١٥ – ١٦ – ١٩ – ٢٠
العميق	١ – ٢ – ٥ – ٦ – ٩ – ١٠ – ١٣ – ١٤ – ١٧ – ١٨
الدافعية السطحية	٣ – ٧ – ١١ – ١٥ – ١٩
الاستراتيجيةالسطحية	٤ – ٨ – ١٢ – ١٦ – ٢٠
الدافعية العميقة	١ – ٥ – ٩ – ١٣ – ١٧
الاستراتيجية العميقة	٢ – ٦ – ١٠ – ١٤ – ١٨

وتم تعريب هذه الاستبانة ومراجعة الترجمة ثم تم تطبيقها على ٥٠ طالباً وطالبة من طلاب عينة التقنين (١٢٠ طالباً وطالبة) لحساب الشروط السيكومترية (الثبات ، الصدق) للاستبانة فى بيئة الدراسة الحالية للتأكد من مدى صلاحية استخدامها فى البيئة العربية .

أ ـ ثبات الإستبانة (R-SPQ-2F) :

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق حساب معاملات الاتساقات الداخلية (معاملات α) وإعادة الاختبار بفاصل زمنى قدره ١٦ يوماً من إجراء التطبيق الأول كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١١)

ثبات معامل (α) وإعادة الاختبار للاستبانة وأبعادها الفرعية (ن = ٥٠)

أساليب التعلم	معامل α	الدلالة	إعادة الاختبار	الدلالة
السطحى	٠,٨٤	٠,٠١	٠,٨٩	٠,٠١
العميق	٠,٨٠	٠,٠١	٠,٨٤	٠,٠١
الدافعية السطحية	٠,٧٢	٠,٠١	٠,٧٦	٠,٠١
الاستراتيجية السطحية	٠,٦٦	٠,٠١	٠,٧٣	٠,٠١
الدافعية العميقة	٠,٦٨	٠,٠١	٠,٧٤	٠,٠١
الاستراتيجية العميقة	٠,٦٢	٠,٠١	٠,٦٧	٠,٠١
الاستبانة ككل	٠,٧٨	٠,٠١	٠,٨٥	٠,٠١

وتم حساب معاملات الاتساقات (معاملات الارتباط) الداخلية بين درجات المفردات والبعد (أسلوب التعلم) المتضمنة به تلك المفردات ، وأيضاً معاملات الاتساقات الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية (أساليب التعلم الفرعية) والدرجة الكلية للبعد المتضمنة به تلك الأبعاد الفرعية (أسلوب التعلم السطحى ، أسلوب التعلم العميق) ، وذلك بعد حذف درجة المفردة ودرجة الأبعاد الفرعية من الدرجة الكلية للبعد المتضمنة به حتى لا تؤثر فى قيمة معامل الإتساق الناتج كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١٢)

معاملات الاتساقات الداخلية لمفردات الاستبانة وأبعادها الفرعية (ن = ٥٠)

أسلوب التعلم السطحي			أسلوب التعلم العميق			أساليب التعلم الفرعية	الاتساق	الدلالة
المفردات	الاتساق	الدلالة	المفردات	الاتساق	الدلالة			
٣	٠,٦٦	٠,٠١	١	٠,٦٤	٠,٠١	الدافعية السطحية	٠,٧٥	٠,٠١
٤	٠,٥٨	٠,٠١	٢	٠,٥٣	٠,٠١	الاستراتيجية السطحية	٠,٨٤	٠,٠١
٧	٠,٦٣	٠,٠١	٥	٠,٤٩	٠,٠١	الدافعية العميقة	٠,٧٩	٠,٠١
٨	٠,٦٠	٠,٠١	٦	٠,٥٥	٠,٠١	الاستراتيجية العميقة	٠,٨٥	٠,٠١
١١	٠,٥٩	٠,٠١	٩	٠,٦٣	٠,٠١			
١٢	٠,٧٠	٠,٠١	١٠	٠,٤٧	٠,٠١			
١٥	٠,٥٢	٠,٠١	١٣	٠,٥٦	٠,٠١			
١٦	٠,٥٨	٠,٠١	١٤	٠,٦٠	٠,٠١			
١٩	٠,٥٧	٠,٠١	١٧	٠,٤٨	٠,٠١			
٢٠	٠,٦٢	٠,٠١	١٨	٠,٥٣	٠,٠١			

ب- صدق الاستبانة (R-SPQ-2F) :

تم حساب معامل صدق الاستبانة عن طريق حساب معاملات تمييز مفرداتها وأبعادها الفرعية بواسطة أخذ الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التعلم (السطحى ، العميق) محكاً للحكم على صدق مفرداته وأبعاده الفرعية (الدافعية ، الاستراتيجية) عن طريق أخذ أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% الطلاب ذوى التفضيل المرتفع لأسلوب التعلم (ن = ١٤) ، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% الطلاب ذوى التفضيل المنخفض لأسلوب التعلم (ن = ١٤) وتم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب على كل مفردة من مفردات الاستبانة وأبعادها الفرعية ، وتم استخدام النسبة الحرجة فى المقارنة بين المتوسطات لحساب معاملات تمييز

المفردات والأبعاد الفرعية للاستبانة كما هو موضح فى الجدولين الآتيين :

جدول (١٣)

معاملات تمييز مفردات الاستبانة (R-SPQ-2F)

أسلوب التعلم السطحى			أسلوب التعلم العميق		
المفردات	التمييز	الدلالة	المفردات	التمييز	الدلالة
٣	٣,٤٨	٠,٠١	١	٢,٨٩	٠,٠١
٤	٢,٦٥	٠,٠١	٢	٢,٠٧	٠,٠٥
٧	٢,٧٨	٠,٠١	٥	٢,١٧	٠,٠٥
٨	٣,٢٢	٠,٠١	٦	٣,١٠	٠,٠١
١١	٢,٦٣	٠,٠١	٩	٢,٩٥	٠,٠١
١٢	٣,٢٨	٠,٠١	١٠	٢,٤١	٠,٠٥
١٥	٢,٣٠	٠,٠٥	١٣	٢,٦٨	٠,٠١
١٦	٢,٧٦	٠,٠١	١٤	٣,٣٣	٠,٠١
١٩	٢,٦٠	٠,٠١	١٧	٢,٦٥	٠,٠١
٢٠	٢,٧٨	٠,٠١	١٨	٢,٧٧	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن المفردات تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب ذوى التفضيل المرتفع والطلاب ذوى التفضيل المنخفض لأسلوب التعلم (السطحى ، العميق) ، أى أن مفردات الاستبانة (R-SPQ-2F) صادقة فى قياس ما وضعت من أجله .

جدول (١٤)

معاملات تمييز الأبعاد الفرعية للاستبانة (R-SPQ-2F)

أساليب التعلم الفرعية	أعلى ٢٧% سطحى		أدنى ٢٧% سطحى		النسبة الحرجة (التمييز)	أساليب التعلم الفرعية	أعلى ٢٧% عميق		أدنى ٢٧% عميق		النسبة الحرجة (التمييز)
	م	ع	م	ع			م	ع	م	ع	
الاستراتيجية السطحية	١٨,٧٥	١,٥١	١٠,٦٣	١,٦٥	١٠,٤٥	الاستراتيجية العميقة	١٦,٧٥	٢,٦٥	١٠,٨٥	٢,٢٠	٦,٤١
الدافعية السطحية	١٤,٥٥	١,٩٦	٨,٨٨	١,٤٥	٨,٧١	الدافعية العميقة	٢٠,٧٠	٢,٣٠	١٢,٨٠	٢,٤١	٨,١١

يتضح من الجدول السابق أن أساليب التعلم الفرعية للاستبانة تميز تمييزاً دالاً عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب مرتفعي ومنخفضى تفضيل أسلوبى التعلم (السطحى ، العميق) وهذا يؤكد صدق أساليب التعلم الفرعية (الدافعية السطحية ، الإستراتيجية السطحية ، الدافعية العميقة ، الإستراتيجية العميقة) فى قياس أسلوبى التعلم السطحى والعميق على الترتيب .

وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على أسلوب التعلم السطحى ودرجاتهم على أسلوب التعلم العميق فكان مساوياً -٠,٦٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يؤكد أن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب السطحى فى التعلم يصعب عليهم أن يتبنوا الأسلوب العميق فى التعلم ، وهذا يؤكد صدق الاستبانة فى قياس أسلوبى التعلم السطحى والعميق .

وتم حساب صدق الاستبانة أيضاً عن طريق الصدق التجريبى أو الصدق المرتبط بالمحك ، فقد تم تطبيق استبانة أساليب التعلم (استبانة أساليـب الدراسة) التى أعدها نويل إنتوستل N. Entwistle والتى تتكون من ٣٠ عبارة لقياس أساليب التعلم (أسلوب التعلم تحصيلى الوجهة ، الأسلوب السطحى فى التعلم ، أسلوب التعلم العميق) والتى أعدها للبيئة العربية " محمود عوض الله سالم " (١٩٨٨) على الطلاب الذين طبقت عليهم استبانة R-SPQ-2F (٥٠ طالباً وطالبة) ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على أسلوبى التعلم السطحى والعميق فى الاستبانتين فكان مساوياً ٠,٩٢ ، ٠,٨٤ على الترتيب وهما دالان عند مستوى ٠,٠١ ونخلص من ذلك بأن استبانة عمليات

الدراسة (R-SPQ-2F) تتميز بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة فى بيئة الدراسة الحالية مما يؤكد صلاحية استخدامها فى البيئة العربية

٣- قائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية :

(تعريب وتقنين : الباحث)

Big Five Factor Personality Inventory

أعد توم بيوتشاتان (Buchanan, T., 2001) هذه القائمة لقياس العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) ، وهى من نوع التقرير الذاتى يجيب عنها الأفراد فى ضوء مقياس خماسى الاستجابة ، وتتكون القائمة من ٤١ مفردة (ملحق ٣) موزعة على العوامل الخمسة السابقة كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١٥)

توزيع مفردات قائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية

العصابية N (٨)	اتجاه المفردة	الانبساطية E (٩)	اتجاه المفردة	الانفتاح O (٧)	اتجاه المفردة	الضمير الحى C (١٠)	اتجاه المفردة	المقبولية A (٧)	اتجاه المفردة
٢	موجبة	٥	موجبة	١	سالبة	٧	موجبة	١٠	موجبة
٣	موجبة	٦	موجبة	٤	موجبة	٨	موجبة	١١	سالبة
٩	موجبة	١٣	سالبة	١٥	سالبة	١٤	موجبة	١٩	موجبة
١٢	سالبة	١٦	موجبة	١٧	موجبة	٢٠	سالبة	٢٤	موجبة
٢٢	موجبة	١٨	موجبة	٢٣	سالبة	٢١	سالبة	٣٠	سالبة
٢٨	سالبة	٢٧	سالبة	٢٥	سالبة	٢٦	موجبة	٣٧	سالبة
٣٣	موجبة	٣٢	سالبة	٣٥	سالبة	٢٩	سالبة	٣٨	موجبة
٣٦	موجبة	٤٠	موجبة			٣١	موجبة		
		٤١	سالبة			٣٤	سالبة		
						٣٩	سالبة		

عند تقدير درجات المفردات السالبة يعكس تقدير الدرجات ، وتعد الدرجة منخفضة على كل عامل من عوامل الشخصية الخمسة إذا وقعت ضمن

أدنى ٣٠% من الدرجات ، وتكون مرتفعة إذا وقعت ضمن أعلى ٣٠% من الدرجات .

وتم تعريب هذه القائمة فى الدراسة الحالية ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية وتم تعديل صياغة العبارة رقم (١) من " **أميل إلى انتخاب المرشحين السياسيين المحافظين** " إلى " **أميل إلى انتخاب المرشحين السياسيين بالحزب الوطنى** " ، والعبارة (١٧) من " **أميل إلى انتخاب المرشحين التقدميين (الليبراليين)** " إلى " **أميل إلى انتخاب المرشحين من الأحزاب المستقلة** " حتى تتلاءم هذه العبارات مع البيئة المصرية .

وتم تطبيقها على عينة بلغ قوامها ٦٥ طالباً وطالبة من طلاب عينة التقنين (١٢٠ طالباً وطالبة) تمهيداً لحساب الشروط السيكومترية للقائمة فى البيئة العربية للتحقق من مدى صلاحية استخدامها فى الدراسة الحالية .

أ - ثبات القائمة :

تم حساب معامل ثبات القائمة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلى (معامل α كرونباك) ، وأيضاً بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمنى قدره ١٢ يوماً من إجـــراء التطبيق الأول كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١٦)

معامل ثبات قائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية بطريقة معامل (α) وإعادة الاختبار (ن = ٦٥)

العوامل	معامل (α)	الدلالة	طريقة الإعادة	الدلالة
العصابية (N)	٠,٨٤	٠,٠١	٠,٨٤	٠,٠١
الانبساطية (E)	٠,٨٩	٠,٠١	٠,٩٣	٠,٠١
الانفتاح (O)	٠,٧٦	٠,٠١	٠,٧٨	٠,٠١
الضمير الحى(C)	٠,٨٧	٠,٠١	٠,٩٠	٠,٠١
المقبولية (A)	٠,٧٨	٠,٠١	٠,٨٠	٠,٠١

وتم حساب معامل ثبات القائمة أيضاً عن طريق حساب معاملات الاتساقات الداخلية لمفردات القائمة ، حيث تم حساب معامل ارتباط درجات المفردات بالدرجة الكلية للأبعاد المتضمنة بها هذه المفردات بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد المتضمنة به حتى لا تؤثر فى قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١٧)

معاملات الاتساقات الداخلية لمفردات القائمة بالأبعاد المتضمنة بها هذه المفردات (ن = ٦٥)

العصابية *N*			الانبساطية *E*			الانفتاح *O*			الضمير الحى *C*			المقبولية *A*		
المفردة	الاتساق	الدلالة	المفردة	الاتساق	الدلالة	المفردة	الاتساق	الدلالة	المفردة	الاتساق	الدلالة	المفردة	الاتساق	الدلالة
٢	٠,٥٢٧	٠,٠١	٥	٠,٦٥٦	٠,٠١	١	٠,٤٢٧	٠,٠١	٧	٠,٥١٠	٠,٠١	١٠	٠,٤٤٨	٠,٠١
٣	٠,٥٦١	٠,٠١	٦	٠,٧١١	٠,٠١	٤	٠,٥٣٣	٠,٠١	٨	٠,٤٨٨	٠,٠١	١١	٠,٣١٠	٠,٠٥
٩	٠,٤٨٩	٠,٠١	١٣	٠,٦٢٠	٠,٠١	١٥	٠,٤٦٠	٠,٠١	١٤	٠,٦٢٧	٠,٠١	١٩	٠,٥١٦	٠,٠١
١٢	٠,٦٠٢	٠,٠١	١٦	٠,٥٧٩	٠,٠١	١٧	٠,٥٦٩	٠,٠١	٢٠	٠,٦٠٤	٠,٠١	٢٤	٠,٣٨٨	٠,٠١
٢٢	٠,٥٠٥	٠,٠١	١٨	٠,٥٢٥	٠,٠١	٢٣	٠,٦٠٥	٠,٠١	٢١	٠,٥٩٠	٠,٠١	٣٠	٠,٤٧٠	٠,٠١
٢٨	٠,٦٢٤	٠,٠١	٢٧	٠,٦٠٢	٠,٠١	٢٥	٠,٤١٧	٠,٠١	٢٦	٠,٤٦٣	٠,٠١	٣٧	٠,٥٩٠	٠,٠١
٣٣	٠,٦٣٢	٠,٠١	٣٢	٠,٤٧٩	٠,٠١	٣٥	٠,٣٠٧	٠,٠٥	٢٩	٠,٦٣٥	٠,٠١	٣٨	٠,٣٠٤	٠,٠٥
٣٦	٠,٥٤٨	٠,٠١	٤٠	٠,٥٤١	٠,٠١				٣١	٠,٥٥٥	٠,٠١			
			٤١	٠,٦١٨	٠,٠١				٣٤	٠,٦١٩	٠,٠١			
									٣٩	٠,٦٢١	٠,٠١			

ونخلص من ذلك بأن قائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية تتميز بمعاملات ثبات مرضية فى بيئة الدراسة الحالية .

ب- صدق القائمة :

تم حساب صدق القائمة عن طريق حساب معاملات تمييز مفرداتها ، وذلك عن طريق أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد القائمة الخمسة محكماً للحكم على صدق مفرداته ، وتم استخدام النسبة الحرجة فى المقارنة بين متوسطات درجات أعلى وأدنى ٣٠% من الدرجات الكلية على أبعاد القائمة الخمسة على كل مفردة من مفردات القائمة كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١٨)

معاملات تمييز مفردات القائمة

العصابية N			الانبساطية E			الانفتاح O			الضمير الحى C			المقبولية A		
المفردة	التمييز	الدلالة	المفردة	التمييز	الدلالة	المفردة	التمييز	الدلالة	المفردة	التمييز	الدلالة	المفردة	التمييز	الدلالة
٢	٠,٣٢٦	٠,٠١	٥	٠,٣٧٠	٠,٠١	١	٢,٧٠	٠,٠١	٧	٢,٨٨	٠,٠١	١٠	٢,٢٨	٠,٠٥
٣	٠,٣١٧	٠,٠١	٦	٠,٤٠٢	٠,٠١	٤	٢,٦٥	٠,٠١	٨	٢,٢١	٠,٠٥	١١	١,٩٨	٠,٠٥
٩	٢,٦٠	٠,٠١	١٣	٠,٣٢١	٠,٠١	١٥	٢,١٥	٠,٠٥	١٤	٣,١٦	٠,٠١	١٩	٢,٧٤	٠,٠١
١٢	٠,٣٧٨	٠,٠١	١٦	٠,٣٠٩	٠,٠١	١٧	٣,١٠	٠,٠١	٢٠	٣,٢٠	٠,٠١	٢٤	٢,٥٠	٠,٠٥
٢٢	٢,٨٧	٠,٠١	١٨	٣,١٤	٠,٠١	٢٣	٣,٤٨	٠,٠١	٢١	٢,٧٠	٠,٠١	٣٠	٢,٦٠	٠,٠١
٢٨	٠,٣٤٥	٠,٠١	٢٧	٣,٦٧	٠,٠١	٢٥	٢,٣٤	٠,٠٥	٢٦	٢,٣٦	٠,٠٥	٣٧	٢,٧٧	٠,٠١
٣٣	٠,٣٥٥	٠,٠١	٣٢	٣,٠٥	٠,٠١	٣٥	٢,٠٤	٠,٠٥	٢٩	٣,٦٢	٠,٠١	٣٨	٢,٥٩	٠,٠٥
٣٦	٢,٨٠	٠,٠١	٤٠	٢,٧٥	٠,٠١				٣١	٢,٩٥	٠,٠١			
			٤١	٣,٣٨	٠,٠١				٣٤	٣,١٩	٠,٠١			
									٣٩	٣,٣٢	٠,٠١			

يتضح من الجدول السابق أن مفردات القائمة تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى السمات (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) وهذا يؤكد صدق مفردات القائمة فى قياس السمات السابقة .

وتم حساب صدق القائمة أيضاً عن طريق الصدق التجريبى وذلك بتطبيق مقياس الذكاء الوجدانى الذى أعده الباحث الحالى فى دراسة سابقة (٢٠٠٢) على ٤٠ طالباً وطالبة من الطلاب الذين طبقت عليهم قائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية (٦٥ طالباً وطالبة) ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات هؤلاء الطلاب على مقياس الذكاء الوجدانى ودرجاتهم فى عوامل الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) فكانت مساوية -٠,٧٦ ، ٠,٦١ ، ٠,٧٨ ، ٠,٦٢ ، ٠,٧٣ على الترتيب وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ونخلص من ذلك بأن قائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية المستخدمة فى الدراسة الحالية تتميز بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة فى بيئة الدراسة الحالية مما يؤكد صلاحية استخدامها فى البيئة العربية .

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية :

١- معاملات الارتباط　　　　٢- التحليل العاملى

٣- اختبار " ت "

إجراءات التطبيق [١]:

تم تطبيق أدوات الدراسة على الطلاب (طلاب عينة الدراسة) فى معمل علم النفس أثناء التدريب العملى (السكاشن) ، فتم تطبيق قائمة أساليب التفكير وبعد الانتهاء من تطبيق هذه القائمة بأسبوع تم تطبيق استبانة أساليب التعلم وقائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية ، وبعد تقدير الدرجات أعد الباحث خمس قوائم تتضمن القائمة الأولى رأسياً أسماء الطلاب ذوى التخصصات العلمية (٨٦ طالباً وطالبة) ، وأفقياً تتضمن درجاتهم على قائمة اساليب التفكير (١٣ أسلوباً) ، والقائمة الثانية خاصة بالطلاب ذوى التخصصات الأدبية (٩٠ طالباً وطالبة) ، والقائمة الثالثة خاصة بالطلاب الذكور (٧٦ طالباً) بصرف النظر عن التخصص ، والقائمة الرابعة خاصة بالطالبات (١٠٠ طالبة) بصرف النظر عن التخصص .

وذلك لدراسة علاقة كل من النوع (طلبة ، طالبات) والتخصص الأكاديمى (علمى ، أدبى) بأساليب التفكير موضوع الدراسة ، وتتضمن القائمة الخامسة رأسياً أسماء جميع طلاب عينة الدراسة (١٧٦ طالباً وطالبة) بصرف النظر عن النوع والتخصص وتتضمن أفقياً درجاتهم فى كل من متغيرات الدراسة المستقلة (أساليب التفكير) والتابعة (أساليب التعلم ، سمات الشخصية) وذلك تمهيداً لإجراء بعض المعالجات الإحصائية (معاملات الارتباط ، التحليل العاملى) للتحقق من مدى صحة فروض الدراسة الحالية .

---

(١) يتوجه الباحث بالشكر والتقدير إلى السادة المدرسين المساعدين (راشد مرزوق ، حجاج غانم) على مساعدتهم للباحث فى تطبيق ادوات البحث

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " يتباين طلاب عينة الدراسة فى قوة تفضيلهم لأساليب التفكير موضوع الدراسة "

لمعرفة أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب عينة الدراسة تم ترتيب متوسطات درجات طلاب عينة الدراسة (العينة الكلية ، الطلبة ، الطالبات ، تخصص علمى ، تخصص أدبى) على قائمة أساليب التفكير المستخدمة كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١٩)

أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب عينة الدراسة

م	العينة الكلية (١٧٦)		الطلبة (٧٦)		الطالبات (١٠٠)		علمى (٨٦)		أدبى (٩٠)	
	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط
١	الهرمى	٢٧,٦٢	خارجى	٢٦,٧١	الهرمى	٢٨,٣٤	الهرمى	٢٨,٥١	الخارجى	٢٦,٩٨
٢	الخارجى	٢٧,٥٥	هرمى	٢٦,٦٧	الخارجى	٢٨,١٨	الخارجى	٢٨,١٤	الهرمى	٢٦,٧٧
٣	الأقلى	٢٦,٧١	متحرر	٢٦,٥٣	الأقلى	٢٧,٥١	الأقلى	٢٧,٢٤	الأقلى	٢٦,١٩
٤	التشريعى	٢٥,٩٠	حكمى	٢٦,٤٦	تنفيذى	٢٧,١٧	المتحرر	٢٦,٢٨	التنفيذى	٢٥,٨٠
٥	المتحرر	٢٥,٨٠	تشريعى	٢٦,١١	تشريعى	٢٥,٧٤	التشريعى	٢٦,٢٧	التشريعى	٢٥,٥٤
٦	التنفيذى	٢٥,٥٩	أقلى	٢٥,٦٥	المتحرر	٢٥,٢٥	الحكمى	٢٥,٩٨	المتحرر	٢٥,٣٦
٧	الحكمى	٢٥,٣٤	محلى	٢٤,٥٠	الحكمى	٢٤,٤٩	التنفيذى	٢٥,٣٧	الحكمى	٢٤,٧٣
٨	الملكى	٢٣,٨١	تنفيذى	٢٣,٥١	الملكى	٢٤,١٣	المحلى	٢٤,٨٨	الملكى	٢٣,٣٧
٩	المحلى	٢٣,٦٨	ملكى	٢٣,٣٨	المحلى	٢٣,٠١	الملكى	٢٤,٢٧	المحلى	٢٢,٥٣
١٠	الفوضوى	٢٢,٥٢	فوضوى	٢٢,٧٥	الفوضوى	٢٢,٣٤	الفوضوى	٢٣,١٠	الفوضوى	٢١,٩٦
١١	العالمى	٢١,٣٩	عالمى	٢٠,٥١	العالمى	٢٢,٠٦	العالمى	٢١,٣٦	العالمى	٢١,٤٢
١٢	المحافظ	١٩,٩٨	داخلى	١٨,٥٥	المحافظ	٢١,٣٩	المحافظ	١٩,٨٥	المحافظ	٢٠,١٠
١٣	الداخلى	١٨,٢٠	محافظ	١٨,١٥	الداخلى	١٧,٩٣	الداخلى	١٧,٩١	الداخلى	١٨,٤٨

يتضح من الجدول السابق تحقق بعض خصائص نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير من حيث أن :

١- الأفراد يكون لديهم بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوباً واحداً فقط . فنجد أن طلاب عينة الدراسة تميزوا ببروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوباً واحداً فقط .

٢- الناس يتباينون فى قوة تفضيلهم للأساليب . فنجد أن طلاب عينة الدراسة يختلفون فى قوة تفضيلهم لأساليب التفكير ؛ فقد فضل طلاب عينة الدراسة أساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى ، الأقلى ، التشريعى ، المتحرر) عن أساليب التفكير (الداخلى ، المحافظ ، العالمى ، الفوضوى ، المحلى) على الترتيب .

٣- الناس يفضلون أسلوباً واحداً من كل فئة من فئات أساليب التفكير الخمسة (الوظائف ، الأشكال ، المستويات ، المجال ، الميول) . فنجد أن طلاب عينة الدراسة (العينة الكلية) فضلوا الأسلوب التشريعى من الوظائف والأسلوب الهرمى من الأشكال ، والأسلوب المحلى من المستويات ، والأسلوب الخارجى من المجال ، والأسلوب المتحرر من الميول ، بينما فضل الطلبة الأسلوب الحكمى من الوظائف ، والأسلوب الهرمى من الأشكال والأسلوب المحلى من المستويات ، والأسلوب الخارجى من المجال ، والأسلوب المتحرر من الميول .

وبالنسبة للطالبات فضلن الأسلوب التنفيذى من الوظائف ، والأسلوب الهرمى من الأشكال ، والأسلوب المحلى من المستويات ، والأسلوب الخارجى من المجال والأسلوب المتحرر من الميول .

٤- الناس يتباينون فى مرونتهم الأسلوبية ؛ فنجد أن طلاب عينة الدراسة يختلفون فى مرونتهم لأساليب التفكير المفضلة وظهر هذا بين الطلبة والطالبات ، وطلاب الأقسام العلمية والأدبية .

٥- الأساليب الأفضل فى مكان ما قد لا تكون الأفضل فى مكان آخر ؛ فقد توصل تشين (Chen, 2001) إلى أن طلاب الجامعة التايوانيين

بالصين فضلوا أسلوبى التفكير الداخلى والتشريعى ، وفضل الطلاب الذكور أسلوبى التفكير التنفيذى والتشريعى أكثر من الإناث . بينما فضل طلاب عينة الدراسة الحالية (ذكوراً وإناثاً) أساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى) ، وهذا يتفق مع خاصية الأساليب الأفضل فى مكان ما قد لا تكون الأفضل فى مكان آخر ، وأيضاً يحقق خاصية الأساليب تكتسب من خلال التطبع الاجتماعى ، فعملية التطبيع الاجتماعى بالصين قد تختلف عن عملية التطبيع الاجتماعى فى البيئة العربية (موضع الدراسة الحالية) .

كما يتضح من الجدول السابق أيضاً أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى طلاب عينة الدراسة هى أساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى ، الأقلى) وهذه الأساليب أطلق عليها بيرناردو وزملاؤه (Bernardo, et al., 2002) وزهانج (Zhang. L.-F; 2002b) أساليب التفكير البسيطة ، والأساليب (التشريعى ، المتحرر ، الداخلى ، الهرمى ، الحكمى ، العالمى ، الداخلى) أساليب التفكير المولدة للابتكارية Creativity-Generating ، أى أن طلاب عينة الدراسة تميزوا بأساليب التفكير البسيطة ، أما الأساليب المولدة للإبتكارية (التشريعى ، المتحرر ، الداخلى) جاءت فى التفضيل الرابع والخامس والثالث عشر على الترتيب ، وهذا يدل على أن التدريس بالجامعة قد لا يشجع الطلاب على ممارسة هذه الأساليب ، وهذا ما أكدته دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg; 1998) التى أجريت على طلاب الجامعة بالصين بأن أساليب التفكير (التشريعى ، المتحرر) ترتبط ارتباطاً سالباً بالتحصيل الدراسى ، ودراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢) التى أجريت على طلاب الجامعة بالمنصورة بأن أسلوب التفكير التشريعى يرتبط ارتباطاً سالباً بالتحصيل الدراسى بينما لا توجد علاقة دالة بين الأسلوب المتحرر والتحصيل الدراسى ، ودراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨) التى أجريت على طلاب الجامعة ببنها والتى

توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير لستيرنبرج (ما عدا أسلوب التفكير الهرمى) وتحصيل طلاب الجامعة .

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجــز لدى طلاب عينة الدراسة " .

تم التحقق من صحة الفــرض السابق عن طريق حساب مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجات طلاب عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير ودرجاتهم على استبانة أساليب التعلم كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٢٠)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجــز (ن = ١٧٦)

أساليب التعلم / أساليب التفكير	السطحى	العميق	الاستراتيجية السطحية	الدافعية السطحية	الاستراتيجية العميقة	الدافعية العميقة
التشريعى	-٠,١١	٠,١٢	-٠,٠٤	-٠,١٤	-٠,١٤	٠,٠٥
التنفيذى	٠,٣٢ **	-٠,١٧ *	٠,٢٣ **	٠,١٨ *	-٠,١٦ *	٠,١١
الحكمى	-٠,١٨ *	٠,١٢	-٠,١٦ *	-٠,١١	٠,١٩ *	٠,٠٧
العالمى	-٠,١٤	٠,٢٨ **	-٠,٠٩	-٠,٠٧	٠,٢٢ **	٠,١٥ *
المحلى	٠,٣٤ **	-٠,١٧ *	٠,٢٥ **	٠,١٧ *	-٠,١٦ *	٠,٠٩
المتحرر	-٠,٠٧	٠,١١	-٠,٠٣	٠,٠٤	٠,٠٧	٠,٠٩
المحافظ	٠,٣١ **	-٠,١٦ *	٠,٢٤ **	٠,١٩ *	-٠,١٥ *	٠,١٠
الهرمى	-٠,٠٥	٠,٣٦ **	-٠,٠٢	-٠,٠٦	٠,٢٧ **	٠,١٩ *
الملكى	٠,١٨ *	٠,٢٨ **	٠,١٦ *	٠,٠٨	٠,٢١ **	٠,١٦ *
الأقلى	-٠,١٠	٠,٣١ **	-٠,٠٤	-٠,٠٥	٠,٢٤ **	٠,١٩ *
الفوضوى	٠,١٠	٠,١٣	٠,٠٩	٠,١٠	٠,١١	٠,١٢
الداخلى	٠,٣٢ **	-٠,١٢	٠,٢٦ **	٠,١٧ *	-٠,٠٩	-٠,٠٥
الخارجى	-٠,١٣	٠,٣٨ **	-٠,١٠	-٠,٠٧	٠,٢٥ **	٠,٢١ **

* دالة عند مستوى ٠,٠٥   ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق بصورة عامة أنه توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجــز مما يدل على وجود علاقات متداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظرية بيجــز لأساليب التعلم ، حيث وجدت علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، الملكى ، الداخلى) وأسلوب التعلم السطحى ، بينما ارتبطت هذه الأساليب ارتباطاً سالباً بأسلوب التعلم العميق (ماعدا الملكى) ، ووجدت علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (العالمى ، الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الخارجى) وأسلوب التعلم العميق ، بينما لا توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير المولدة للابتكارية (التشريعى ، المتحرر ، الفوضوى) وأساليب التعلم ، بينما ارتبط أسلوب التفكير الحكمى ارتباطاً سالباً بأسلوب التعلم السطحى ، وهذا يؤكد تحقق صحة الفرض الأول جزئياً حيث توجد علاقات دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجــز .

كما يتضــح أن ٥٦% تقريباً (مجمــوع مربعات معاملات الارتباط × ١٠٠) من التباين فى درجات أسلوب التعلم السطحى (المتغير التابع) ، تعزى إلى التباين فى درجات أساليب التفكير (المتغير المستقل) ، بينما ٦٨ % من التباين فى درجات أسلوب التعلم العميق تعزى إلى التباين فى درجات أساليب التفكير .

ويمكن تفسير وجود ارتباطات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، الملكى ، الداخلى) وأسلوب التعلم السطحى فى ضوء أن هؤلاء الطلاب الذين يتميزون بهذه الأنواع من أساليب التفكير يفضلون اتباع ما هو موجود فى المحتوى الدراسى ، ويفعلون ما يطلب منهم فقط ولا يبحثون أو ينقبون عن المعلومات ، ويفضلون المحتوى المنظم والطرق المألوفة فى حل المشكلات (أسلوب تنفيذى) ، وهدفهم إنجاز المقرر

الدراسى عن طريق الحفظ وتذكر واسترجاع المعلومات من أجل آداء الامتحان والتعلم هنا يقوم على أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل .

وهؤلاء الطلاب يتجنبون المواقف الغامضة فى المحتوى الدراسى ، ولا يفضلون التغيير والتجديد ويتبعون ما هو موجود ، والتعلم المدرسى طرقهم نحو غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة (أسلوب محافظ) ، إلا أن هؤلاء الطلاب يتميزون بالطاعة واتباع تعليمات المحاضرين ، ويتميزون بالحرص والمحافظة على حضور المحاضرات (تنفيذى ، محافظ) ، كما أن هؤلاء الطلاب يركزون على التفاصيل المرتبطة بالمحتوى الدراسى ، فهم يركزون على الإشارات أكثر من معرفة المعنى العام ، ولا يركزون على الأفكار الرئيسية فى المحتوى الدراسى ويحفظون عن ظهر قلب معلومات بسيطة ، وليس لديهم القدرة على بنية المحتوى ككل وتنظيمه ؛ لأنهم يقومون بتقسيم المعلومات تمهيداً لحفظها دون العناية بالمعنى من وراء هذه المعلومات (أسلوب محلى) ، ويظهر عليهم مفهوم إعادة الإنتاجية ، كما أن هؤلاء الطلاب يكون تمثيلهم للمحتوى الدراسى وما به من مشكلات بسيطاً ولا يستطيعون التفريق بين ما هو مهم وغير مهـــم (إدراك قليل بالأولويات) من المحتوى الدراسى ولا يدركون الأهمية المهنية للمقررات الدراسية ، بل يتجهون نحو تحقيق النجاح فقط (يدفعهم هدف واحد طوال الوقت) بسبب الخوف من الفشل (ملكى) ، كما أن هؤلاء الطلاب يفضلون المذاكرة بمفردهم ويتميزون بالانطوائية ولا يفضلون المحادثة مع الآخرين للحصول على المعلومات ، بل يعتمدون فقط على أفكارهم الخاصة ، ولا يفضلون التعلم التعاونى (أسلوب داخلى) ، وقد وجد الباحث أن هذا الأسلوب أقل أساليب التفكير تفضيلاً بالنسبة لطلاب عينة الدراسة (انظر جدول ١٩) .

ويرى الباحث أن علاقة أسلوب التفكير الداخلى بأسلوب التعلم السطحى تحتاج إلى تأكيد من بحوث ودراسات على عينات وبيئات أخرى ،

ويتفق الباحث فى هذه النتيجة مع ما أشار إليه كانو وهوايت (Cano & Hewitt, 2000) بأن أساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ ، المحلى ، الداخلى) ترتبط ارتباطاً موجباً بأسلوب التعلم السطحى ، وتوصلت دراستهما إلى أن هذه الأساليب ترتبط ارتباطاً منخفضاً بأساليب التعلم : الخبرة الحسية ، التجريب الفعال ، التصور المجرد (التعلم العميق) .

وتتفق مع دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000) التى توصلت إلى أن أساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ ، الملكى ، المحلى) ترتبط ارتباطاً موجباً بأسلوب التعلم السطحى وفروعه (الاستراتيجية السطحية ، الدافعية السطحية) ، بينما تتعارض معها فى أنه لا توجد علاقة دالة بين أسلوب التفكير الداخلى وأسلوب التعلم السطحى ، وقد يرجع ذلك إلى العينة (طلاب الجامعة بالصين) والأداة المستخدمة فى قياس أساليب التعلم (استبانة بيجــز لعمليات الدراسة SPQ قبل التعديل) وبيئة التعلم ، حيث أن أساليب التعلم واستراتيجياته عند الطلاب تعتمد على بيئة التعلم ، وتوصل عبد العال عجوة (١٩٩٨) إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، الملكى ، الداخلى) وتحصيل طلاب الجامعة ، كما توصلت دراسة محمود عوض الله سالم (١٩٨٨) إلى أن أسلوب التعلم السطحى يرتبط ارتباطاً منخفضاً بالتحصيل الدراسى ، وتوصلت دراسة رمضان محمد رمضان ، مجدى محمد الشحات (٢٠٠١) إلى وجود علاقة سالبة بين أسلوب التعلم السطحى ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة .

ويمكن تفسير العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (العالمى ، الهرمى ، الملكى الأقلى ، الخارجى) وأسلوب التعلم العميق فى ضوء أن هؤلاء الطلاب يهتمون بالأفكار الرئيسية فى المحتوى الدراسى ، ويفضلون التعامل مع المحتوى الدراسى ككل وليس أجزاء بسيطة منه ، ويفضلون التجديد فى كتاباتهم وأفكارهم كما أنهم يميلون إلى تحليل المواقف أو

الموضوعات الغامضة فى المحتوى الدراسى(أسلوب عالمى) ، وبالتالى فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويقومون ببنية المحتوى الدراسى وتنظيمه فى إطار كامل محكم ، ولديهم الرغبة فى الفهم والربط بين ما يتعلمونه وما سبق تعلمه ، والبحث عن الأدلة والبراهين وربطها بالخاتمة ، ولديهم دافعية داخلية ، كما أن هؤلاء الطلاب يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للموضوعات والمشكلات المتضمنة فى المحتوى الدراسى ، ولديهم إدراك جيد بما هو مهم وغير مهم من المحتوى الدراسى ومنظمون فى طرق الاستذكار ، وفى حلهم للمشكلات وفى اتخاذ قراراتهم (أسلوب هرمى) ، وبالتالى فهم يبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية وربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة ولديهم دافعية داخلية ، كما أن هؤلاء الطلاب يتجهون نحو تحقيق النجاح خوفاً من الفشل (أسلوب ملكى) ، وبالتالى فهم يستخدمون كلا النوعين من أساليب التعلم (السطحى ، العميق) لتحقيق ذلك الهدف ، كما أن هؤلاء الطلاب لديهم العديد من المعالجات لحل المشكلات ولديهم قلق تجاه تحقيق أهدافهم (أسلوب أقلى) ، الذى يولد لديهم الدافعية الداخلية للتعلم التى تدفعهم إلى تبنى الأسلوب العميق فى التعلم ، كما يتصف هؤلاء الطلاب بالاجتماعية ويفضلون العمل مع الآخرين أو التعلم التعاونى (أسلوب خارجى) ، وبالتالى فهم يرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم ويحصلون على المعرفة من مصادر مختلفة ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة ، لذا فإنهم يفضلون أسلوب التعلم الكلى عن أسلوب التعلم التحليلى .

وتتفق الدراسة الحالية فى هذه النتيجة مع ما توصل إليه الباحثان زهانج وستيرنبرج (Zhang, & Sternberg, 2000) بأنه توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (العالمى ، الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الخارجى) وأسلوب التعلم العميق (الاستراتيجية العميقة ، الدافعية

العميقة) ، وأيضاً توجد علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير الملكى وكل من أسلوبى التعلم السطحى والعميق .

وتوصلت دراسة زهانج (Zhang, L.-F. 2002a) ضمن نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير العالمي و لتحصيل الدراسى ، كما توصل عبد العال عجوة (١٩٩٨) وأمينة شلبى (٢٠٠٢) وبيرناردو وآخرون (Berando, et at., 2002) ضمن نتائج دراساتهم إلى وجود علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير الهرمى وتحصيل طلاب الجامعة .

ويمكن تفسير النتيجة لا توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير (التشريعى ، المتحرر ، الفوضى) وأساليب التعلم فى الدراسة الحالية فى ضوء أن التدريس بالجامعة يعتمد على طريقة الإلقاء (المحاضرة) ، التى قد لا تتيح للطلاب فرص التجديد والابتكار وتصميم خططهم بأنفسهم نظراً لكثرة أعداد الطلاب ، كما أن المحتويات الدراسية التى تقدم للطلاب قد لا تستثير فيهم الابتكارية وبالتالى فإن تفضيل الطلاب لهذه الأساليب كان منخفضاً (انظر جدول ١٩) ، بينما تتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زهانج وستيرنبج (Zhang & Sternberg, 2000) التى أجريت على طلاب الجامعة بالصين ، وتوصلت إلى وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التشريعى ، المتحرر ، الفوضوى) وأسلوب التعلم العميق (الاستراتيجية العميقة ، الدافعية العميقة) ، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف بيئة التعلم حيث أن أساليب التعلم واستراتيجياته تعتمد على بيئة التعلم ، بالإضافة إلى ذلك فإن أساليب التفكير الأفضل فى مكان ما قد لا تكون الأفضل فى مكان آخر .

وتوصلت دراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢) إلى وجود علاقة سالبة بين أسلوب التفكير التشريعى وتحصيل طلاب الجامعة ، كما أنه لا توجد علاقة دالة بين أسلوب التفكير المتحرر وتحصيل الطلاب ، وتوصل عبد العال عجوة (١٩٩٨) إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير (التشريعى ،

المتحرر ، الفوضوى) وتحصيل طلاب الجامعة ، وتوصلت دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 1998) إلى وجود علاقة سالبة بين أساليب التفكير (التشريعى ، المتحرر) وتحصيل طلاب الجامعة بالصين .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن أساليب التعلم لبيجـز لدى طلاب عينة الدراسة " .

تم التحقق من صحة الفرض السابق بإجراء التحليل العاملى لدرجات طلاب عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير واستبانة أساليب التعلم اللتين تم استخدامهما فى الدراسة الحالية (مصفوفة معاملات الارتباط) بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hoteling ، وتم أخذ محك جتمان لتحديد عدد العوامل ، فيعد العامل جوهرياً إذا كان جذره الكامن ≤ الواحد الصحيح ، وتم استخدام التدوير المتعامد بطريقة فاريماكس Varimax Rotation لكايزر Kaiser وتم استخراج ٥ ، ٤ عوامل كانت جذورها الكامنة > الواحد الصحيح وتشبعت العوامل بأساليب التفكير والتعلم إلا أن تشبعات أساليب التعلم على العوامل كانت منخفضة ، فتم استخراج ٣ عوامل جذورها الكامنة > الواحد الصحيح تشبعت عليها أساليب التفكير والتعلم بتشبعات مقبولة ، وفسرت العوامل الثلاثة ٦١,٢% من التباين الكلى للمصفوفة وذلك بالنسبة لأساليب التفكير (١٣ أسلوباً) وأساليب التعلم (السطحى ، العميق) .

وتم إجراء التحليل العاملى أيضاً بين درجات الطلاب على قائمة أساليب التفكير (١٣ أسلوباً) ودرجاتهم على أساليب التعلم الفرعية (الاستراتيجية السطحية ، الدافعية السطحية ، الاستراتيجية العميقة ، الدافعية العميقة) وتم استخراج ثلاثة عوامل جذورها الكامنة > الواحد الصحيح ، وفسرت

٥٨,٤٧ % من التباين الكلى للمصفوفة ، وتم أخذ التشبعات ≥ ± ٠,٣ ، وأخذ الباحث بمبدأ التشبع الأعلى إذا تشبع المتغير على أكثر من عامل كما هو موضح فى الجدولين الآتيين :

جدول (٢١)

تشبعات العوامل الثلاثة بأساليب التفكير وأسلوبى التعلم (السطحى ، العميق)

العوامل / المتغيرات	الأول	الثانى	الثالث
أولاً أساليب التفكير			
التشريعى			٠,٩٠٠٢
التنفيذى		٠,٥٧٣٣	
الحكمى			٠,٥٢٥٨
العالمى	٠,٥٠٨٠		
المحلى		٠,٧٥٧٦	
المتحرر			٠,٧٥١٩
المحافظ		٠,٦١٥٨	
الهرمى	٠,٨٩٥٤		
الملكى		٠,٥٩٥٧	
الأقلى	٠,٨٢٢٥		
الفوضوى			٠,٤٦٢٢
الداخلى		٠,٦٦٢٨	
الخارجى	٠,٩٠٨٨		
ثانياً : أساليب التعلم			
السطحى		٠,٧٢١٢	
العميق	٠,٦٦٧١	- ٠,٣٣٤٦	
الجذور الكامنة	٣,٦٧	٢,٨٥	٢,٦٦
نسب التباين	٢٤,٤٨ %	١٩ %	١٧,٧٣ %

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١- العامل الأول جذره الكامن ٣,٦٧ وفسر ٢٤,٤٨ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (العالمى ، الهرمى ، الأقلى ، الخارجى) وبأسلوب التعلم العميق .

٢- العامل الثانى جذره الكامن ٢,٨٥ وفسر ١٩ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، الملكى ، الداخلى) وبأسلوب التعلم السطحى .

٣- العامل الثالث جذره الكامن ٢,٦٦ وفسر ١٧,٧٣ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، المتحرر ، الفوضوى) وتشبع بأساليب التعلم إلا أن تشبعات أساليب التعلم منخفضة جداً (< ٠,٣) مما يدل على أنه لا توجد علاقات دالة بينهما .

جدول (٢٢)

تشبعات العوامل الثلاثة بأساليب التفكير وأساليب التعلم الفرعية

العوامل / المتغيرات	الأول	الثانى	الثالث
أولاً أساليب التفكير			
التشريعي			٠,٨٩١١
التنفيذى		٠,٧٦١٨	
الحكمى			٠,٥٣٤٦
العالمى	٠,٦٩٨٠		
المحلى		٠,٥٧٥٠	
المتحرر			٠,٧٩٩٥
المحافظ		٠,٦٨٩٨	
الهرمى	٠,٨٨٣٣		
الملكى	٠,٥٩٢٠		
الأقلى	٠,٨٩٥٣		
الفوضوى			٠,٧٩٢٥
الداخلى		٠,٥٥٨٠	
الخارجى	٠,٨٧٥٠		
ثانياً : أساليب التعلم الفرعية			
الاستراتيجية السطحية		٠,٥٤٠٣	
الدافعية السطحية		٠,٤٥٨٦	
الاستراتيجية العميقة	٠,٥٢٨٧	٠,٤٢٢٥ -	
الدافعية العميقة	٠,٤٥٣١	٠,٤٠١٢ -	
الجذور الكامنة	٣,٨٠	٣,٢٧	٢,٨٧
نسب التباين	٢٢,٣٥ %	١٩,٢٤ %	١٦,٨٨ %

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١- العامل الأول جذره الكامن ٣,٨٠ وفسر ٢٢,٣٥ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (العالمى ،

الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الخارجى) وبأساليب التعلم (الاستراتيجية العميقة ، الدافعية العميقة) .

٢- العامل الثانى جذره الكامن ٣,٢٧ وفسر ١٩,٢٤ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، الداخلى) وبأساليب التعلم (الاستراتيجية السطحية ، الدافعية السطحية) .

٣- العامل الثالث جذره الكامن ٢,٨٧ وفسر ١٦,٨٨ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، المتحرر ، الفوضوى) إلا أنه غير متشبع بتشبعات مقبولة (تشبعات < ٠,٣) بأساليب التعلم .

أى أن أساليب التفكير والتعلم تركزت فى عاملين فقط ، وهذا يؤكد تحقق صحة الفرض الثالث بأن أساليب التفكير غير متمايزة عن أساليب التعلم ، وبالتالى فإن نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير غير متمايزة تماماً عن نظرية بيجـــز لأساليب التعلم ، وهذا يؤكد نتائج الفرض الثانى من فروض الدراسة الحالية بأنه توجد علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجـــز .

وتتفق هذه النتائج مع دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang, & Sternberg, 2000) التى بحثت العلاقات المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظرية بيجـــز لأساليب التعلم على طلاب الجامعة بالصين ، وأظهرت وجود علاقات متداخلة بين النظريتين ، بمعنى أن النظريتين غير متمايزتين تماماً . وتتفق أيضاً مع دراسة زهانج (Zhang, L.-F; 2000a) التى أجريت على طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة وأظهرت أن نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج غير متمايزة تماماً عن نظرية أساليب التعلم لبيجـــز .

وبصورة عامة تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كانو وهوايت (Cano & Hewitt, 2000) التى توصلت إلى وجود علاقات متداخلة بين نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج ونظرية أساليب التعلم لكولب Kolp . وأيضاً مع دراسة تشين (Chen, 2001) التى توصلت إلى وجود علاقات متداخلة بين نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج ونظرية جراشا Grasha لتفضيلات أساليب التعلم (البصرية ، السمعية ، اللمسية ، الحركية) .

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج وخصائص الشخصية NEO-FF (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) لدى طلاب عينة الدراسة؟ " . تم التحقق من صحة الفرض السابق عن طريق حساب مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجات طلاب عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير TSI وقائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية NEO-FFI اللتين تم استخدامهما فى الدراسة الحالية كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٢٣)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير وخصائص الشخصية (ن = ١٧٦)

خصائص الشخصية / أساليب التفكير	العصابية N	الانبساطية E	الانفتاح O	الضمير الحى C	المقبولية A
التشريعى	-٠,٠٥	٠,٢٨**	٠,٤٥**	٠,٣٧**	-٠,١١
التنفيذى	٠,٤٢**	٠,٠٩	٠,١٠	٠,٢٢**	٠,١٢
الحكمى	-٠,٠٥	٠,٣٤**	٠,٣٢**	٠,٢٥**	-٠,١٠
العالمى	-٠,١٢	٠,٢٢**	٠,١٩*	٠,٢٨**	-٠,٠٩
المحلى	٠,٤٥**	٠,٠٧	٠,٠٢	٠,١٩*	-٠,١١
المتحرر	-٠,٠٨	٠,٢٧**	٠,٤٠**	٠,١٨*	-٠,٢٣**
المحافظ	٠,٤٧**	-٠,١٣	-٠,١٩*	-٠,١٠	٠,٠٧
الهرمى	-٠,١١	٠,٣٦**	٠,٣١**	٠,٥٤**	٠,٠٨
الملكى	٠,٠٢	٠,٣٠**	٠,١٩*	٠,٢٧**	-٠,٠٦
الأقلى	٠,٠٣	٠,٠٢	٠,٠٩	٠,٠٧	-٠,٠٦
الفوضوى	٠,٠٨	٠,٠٦	٠,١١	٠,٠٤	٠,١٠
الداخلى	٠,٠٧	-٠,٢٨**	٠,٢٤**	٠,٠٩	-٠,٤٤**
الخارجى	-٠,٠٩	٠,٤٦**	٠,٢١**	٠,٣٩**	٠,٢٧**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١- توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ بين أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، العالمى ، المتحرر ، الهرمى ، الملكى ، الخارجى) وخصائص الشخصية (الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى) لدى طلاب عينة الدراسة .

٢- توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) وسمة العصابية لدى طلاب عينة الدراسة .

٣- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ بين أساليب التفكير (المحلى ، التنفيذى) وسمة الضمير الحى لدى طلاب عينة الدراسة .

٤- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير الداخلى وسمة الانفتاح ، بينما يرتبط هذا الأسلوب ارتباطاً سالباً دالاً عند مستوى ٠,٠١ بسمة المقبولية لدى طلاب عينة الدراسة .

٥- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين أسلوب التفكير المحافظ وسمة الانفتاح لدى طلاب عينة الدراسة .

٦- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير الخارجى وسمة المقبولية لدى طلاب عينة الدراسة .

٧- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير المتحرر وسمة المقبولية لدى طلاب عينة الدراسة .

٨- لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، العالمى ، المتحرر ، الهرمى ، الأقلى ، الفوضوى) وسمة العصابية لدى طلاب عينة الدراسة .

ونخلص من ذلك بأنه توجد علاقات دالة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج وخصائص الشخصية NEO-FF ، وبالتالى فقد تحقق صحة الفرض الثالث جزئياً ، وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة زهانج (Zhang, L.-F, 2002a) بأنه توجد علاقات دالة بين بعض NEO-FF وأساليب التفكير .

ويمكن تفسير وجود العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، العالمى ، المتحرر ، الهرمى ، الملكى ، الخارجى) وخصائص الشخصية (الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى) فى ضوء أن الأفراد الذين يتميزون بأساليب التفكير السابقة يتميزون بالتجديد والابتكار والتعامل مع المشكلات التى تستثير فيهم الابتكارية (تشريعى – متحرر) ، ويفضلون التفكير الناقد من حيث قدرتهم على التحليل والتفسير والتقييم والحكم على الأشياء واقتراح الآراء والحلول (حكمى) ، ويفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً ، ويميلون إلى التخيل والتجريد والتعامل مع المشكلات والقضايا بصفة عامة ، والتجديد فى الحياة أو العمل (عالمى) ، كما أنهم يبحثون عن التعقيد ويأخذون المعالجة المتوازنة للمشكلات ويتميزون بالنظام والتنظيم والمرونة والتسامح والمنطقية والواقعية فى حل المشكلات ، ويتميزون أيضاً بالحسم ، ويميلون إلى تحقيق أهدافهم أولاً بأول (ملكى) ، كما أنهم يفضلون العمل مع الآخرين (خارجى) وهذه الخصائص تميز الأفراد الذين يتميزون بسمات الانبساطية والانفتاح والضمير الحى ، فهؤلاء الأفراد يتميزون بالنشاط والحيوية والاجتماعية ولديهم انفعالات سارة كما أنهم يتميزون بالاستقلال والتفتح الذهنى (الانبساطية) ، ويتميزون بالانفتاح على الخبرة والاهتمام بالثقافة والخيال والتفوق وحب الاستطلاع وسرعة البديهة ، والسيطرة والطموح والتقدير المرتفع للذات (الانفتاح) ، كما أن هؤلاء الأفراد نظاميين ومنظمين ومثابرين فى تحقيق أهدافهم ، كما يتميزون بإتقان العمل والإخلاص فى أدائه ، ويتطلعون للتفوق ولديهم ثقة بالنفس ويحظون بثقة الآخرين فيهم ، كما أنهم يتميزون بالتسامح والأمانة والتعاون والتعاطف والجدية والتواضع (الضمير الحى) .

فالطلاب الذين يتميزون بسمات (الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى) يتميزون بارتفاع فى تقدير الذات (Zhang, L.-f, 2002a) وتوصلت زهانج (Zhang, L.-f, 2001b) إلى أن الطلاب مرتفعى تقدير الذات تميزوا عن الطلاب منخفضى تقدير الذات بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، العالمى ، المتحرر) . وتوصل بوساتو وزملائه (Busato, & et al., 1999) من دراستهم عن علاقة أساليب التعلم بالسمات الخمس الكبرى فى الشخصية ، والتى أجريت على طلاب الجامعة (ن = ٩٠٠) إلى أن سمات (الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى) ترتبط ارتباطاً موجباً بأسلوب التعلم العميق ، وأثبتت الدراسة الحالية (نتائج الفرض الأول) أنه توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (العالمى ، المحلى ، الملكى ، الخارجى) وأسلوب التعلم العميق ، مما يؤكد وجود العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير وسمات الشخصية السابقة .

ويمكن تفسير وجود العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) وسمة العصابية فى ضوء أن الطلاب الذين يتميزون بسمة العصابية يشعرون بعدم الاستقرار الانفعالى ، والمشاعر الحزينة ، الارتباك والحيرة والقلق والاكتئاب والتشاؤم والاندفاعية وانخفاض فى تقدير الذات وبالتالى ليس لديهم القدرة على التخيل والتجديد ويفضلون العمل فى المواقف المنظمة جداً ، ويفعلون ما يطلب منهم فقط ويؤدون المهام المقترنة بالتعليمات والقواعد (تنفيذى ، محافظ) ، ويفضلون التحدث بالتفصيل عما فعلوه (محلى) *(Zhang, L.-F, 2002a)* .

ولقد توصلت زهانج (Zhang, L.-f, 2001b) إلى أن الطلاب المنخفضين فى تقدير الذات يتميزون بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) ، وتوصل بعض الباحثين (Busata, et al., 1999 ، رمضان محمد رمضان ، مجدى محمد الشحات ، ٢٠٠١) إلى وجود علاقة موجبة دالة

عند مستوى ٠,٠١ بين العصابية وأسلوب التعلم السطحى . وأظهرت الدراسة الحالية (نتائج الفرض الأول) وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحى ، وهذا يؤكد وجود العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) وسمة العصابية .

ويمكن تفسير العلاقات السالبة بين أساليب التفكير (الداخلى ، المتحرر) وسمة المقبولية فى ضوء أن الفرد الذى يتميز بأساليب التفكير السابقة يفضل العمل بمفرده ويتميز بالإنطوائية (داخلى) ، ويحب التجديد والابتكار والتغيير (متحرر) ، بينما تدل سمة المقبولية على كيفية تفاعل الفرد مع الآخرين والتعاون معهم وإيثارهم ، كما تدل على أن الفرد يتميز بالحرص والمحافظة ، وهذه السمات نجدها متعارضة مع خصائص الأفراد ذوى أسلوبى التفكير الداخلى والمتحرر ونجد أن سمة المقبولية ارتبطت ارتباطاً موجباً بأسلوب التفكير الخارجى (العمل مع الآخرين) .

ويمكن تفسير العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (المحلى ، التنفيذى) وسمة الضمير الحى (يقظة الضمير) ، فى ضوء أن سمة الضمير الحى تميز الفرد المثابر والمنظم والمتروى الذى يؤدى واجباته بإخلاص ، والمحب لعمله والذى يتميز بالتركيز فى آداء أعماله ، وبحث تفاصيل المشكلات والقضايا وحلها حلاً عملياً (محلى) ، ويتميز بالجدية والمسئولية فى آداء الأعمال ويفعل ما يطلب منه باهتمام فى ضوء التعليمات المحددة له (تنفيذى) .

ويمكن تفسير وجود العلاقة السالبة بين أسلوب التفكير المحافظ وسمة الانفتاح ، فى ضوء أن سمة الانفتاح تميز الأفراد الذين يتميزون بالنضج العقلى والخيال ، والثقافة والابتكار والتجديد وحب الاستطلاع والتفوق والطموح وسرعة البديهة ؛ أى تميز الأفراد الذين يتميزون بالانفتاح على

الخبرة ، بينما يصف أسلوب التفكير المحافظ الأفراد الذين يفضلون المألوف فى الحياة أو العمل ، والذين لا يفضلون التجديد والابتكارية ويؤدون الأعمال فى ضوء ما هو محدد لهم .

ويمكن تفسير النتيجة بأنه لا توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، العالمى ، المتحرر ، الهرمى ، الأقلى ، الفوضوى) وسمة العصابية ، فى ضوء أن المفردات التى تقيس سمة العصابية فى القائمة NOE-FFI المستخدمة فى الدراسة الحالية أكثر ارتباطاً بالناحية الوجدانية ، فهى توضح مشاعر الأفراد تجاه الآخرين ، بينما المفردات التى تقيس أساليب التفكير فى القائمة TSI المستخدمة فى الدراسة الحالية ؛ أكثر ارتباطاً بالناحية المعرفية أو العقلية ، فهى توضح استجابات الأفراد للمواقف وطرق التعامل مع المهام المختلفة (Zhang, L.-F., 2002a) .

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن خصائص الشخصية NEO-FF لدى طلاب عينة الدراسة " .

تم التحقق من صحة الفرض السابق باستخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hoteling وتم أخذ معيار جتمان لتحديد عدد العوامل ، فيعد العامل جوهرياً إذا كان جذره الكامن يساوى واحداً صحيحاً أو أكبر ، ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة فاريماكس Varimax Rotation لكايزر Kaiser ، وتم استخراج أربعة عوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح وفسرت ٦٨,٢٢% من التباين الكلى للمصفوفة ، وتم أخذ التشبعات ≥ ± ٠,٣ ، وأخذ الباحث بمبدأ التشبع الأعلى إذا تشبع المتغير على أكثر من عامل كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٢٤)

تشبعات العوامل بأساليب التفكير وخصائص الشخصية

العوامل / المتغيرات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع
أولاً : أساليب التفكير				
التشريعى	٠,٧٢٥٠			
التنفيذى		٠,٦٨٢٢		
الحكمى	٠,٥٧٢٨			
العالمى	٠,٦٨٣٧			
المحلى		٠,٧٤١٥		
المتحرر	٠,٥٤٦٠		- ٠,٣٥٠٤	
المحافظ		٠,٨٤٤٣		
الهرمى	٠,٧١٨٦			
الملكى	٠,٥٥١٦			
الأقلى				٠,٨٥٩٥
الفوضوى				٠,٩١٣٥
الداخلى			- ٠,٧٢٣٥	
الخارجى	٠,٥١١٢		٠,٣٧٥٤	
ثانياً : خصائص الشخصية				
العصابية		٠,٧٨٣٣		
الانبساطية	٠,٥٨٩٠			
الضمير الحى	٠,٦٨٢٠			
الانفتاح	٠,٧٣١٢			
المقبولية			٠,٧٥٨٦	
الجذور الكامنة	٥,٤٠	٣,٢٣	١,٩٨	١,٦٧
نسب التباين	٣٠ %	١٧,٩٤ %	١١ %	٩,٢٨ %

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١- العامل الأول جذره الكامن ٥,٤ وفسر ٣٠ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، العالمى ، المتحرر ، الهرمى ، الملكى ، الخارجى) وبسمات الشخصية (الإنبساطية ، الضمير الحى ، الانفتاح) ، مما يدل على وجود علاقات موجبة دالة بينهم .

٢- العامل الثانى جذره الكامن ٣,٢٣ وفسر ١٨ % تقريباً من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) وسمة العصابية ، مما يدل على وجود علاقات موجبة دالة بينهم .

٣- العامل الثالث جذره الكامن ١,٩٨ وفسر ١١% من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأسلوب التفكير الخارجى وسمة المقبولية ، بينما تشبع تشبعاً سالباً بأساليب التفكير (المتحرر ، الداخلى) ، وهذا يدل على أن أسلوب التفكير الخارجى يرتبط ارتباطاً موجباً بسمة المقبولية ، بينما أساليب التفكير (المتحرر ، الداخلى) ترتبط ارتباطاً سالباً بسمة المقبولية .

٤- العامل الرابع جذره الكامن ١,٦٧ وفسر ٩ % تقريباً من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (الأقلى ، الفوضوى) وبخصائص الشخصية NEO-FF إلا أنه لا توجد ارتباطات دالة بينهم (تشبعات NEO-FF < ٠,٣) ، وهذا يؤكد على أنه لا توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير (الأقلى ، الفوضوى) وخصائص الشخصية NEO-FF لدى طلاب عينة الدراسة .

ونخلص من النتائج السابقة أنه توجد علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج وخصائص الشخصية NEO-FF لدى طلاب عينة

الدراسة ، أى أن أساليب التفكير لستيرنبرج غير متمايزة تماماً عن خصائص الشخصية السابقة وبالتالى فقد أثبتت الدراسة تحقق صحة فرضها الخامس جزئياً .

وبصفة عامة تتفق الدراسة الحالية فى هذه النتيجة مع دراسات زهانج (Zhang, L.-F.; 2000b; 2001b; 2002a) التى أظهرت أن أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج (التحكم العقلى الذاتى) غير متمايزة عن سمات الشخصية بل توجد علاقات متداخلة بينهم ، كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة انجيلو (Angelo, 2001) التى أظهرت وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير الخاصة بالوظائف (التشريعى ، التنفيذى ، الحكمى) وبعض سمات الشخصية (الاتزان الانفعالى ، الانفتاح للتغيير ، الاستقلالية ، القلق ، الخوف ، كفاية الذات ، الضبط الذاتى ، السيطرة ، الضمير الحى) التى يقيسها مقياس كاتل (16PF) .

بذلك تكون نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج (نظرية التحكم العقلى الذاتى) غير متمايزة تماماً عن نظرية بيجــز لأساليب التعلم ، وخصائص الشخصية NEO-FF بل توجد علاقات متداخلة بينـهم ، وبالتالى يمكن القول أن السلوك الإنسانى عبارة عن مصفوفة معرفية عقلية وجدانية لا نستطيع الفصل بينها وأن متصل (المعرفة ، الوجدان ، النشاط) متصل متدرج (سلم) ، فإذا طغى على السلوك الناحية المعرفية فيقال أنه سلوك معرفى ، بينما إذا طغى على السلوك الناحية الوجدانية فيقال أنه سلوك وجدانى وهكذا ، فعندما نتعلم فلابد أن نفكر ، وكى نفكر تفكير سليماً فلا بد أن تكون الحالة المزاجية لدينا مستقرة ومتزنة .

نتائج الفرض السادس وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين كل من نوع الطلاب (طلبة ، طالبات) والتخصص الأكاديمى (علمى ، أدبى) وأساليب التفكير " .

تم اختبار صحة الفرض السابق باستخدام معامل الارتباط الثنائى الأصيل [١] وذلك لحساب معامل الارتباط الثنائى الأصيل بين متوسطى درجات الطلبة (ن = ٧٦) والطالبات (ن = ١٠٠) على قائمة أساليب التفكير وأيضاً تم حساب معامل الارتباط الثنائى الأصيل بين متوسطى درجات طلاب الأقسام العلمية (ن = ٨٦) وطلاب الأقسام الأدبية (ن = ٩٠) وتم استخدام اختبار " ت " لتفسير دلالة معامل الارتباط (فؤاد البهى السيد ، ١٩٨٦ ، ص ٣٥٠ ، ص ٤٦١) كما هو موضح فى الجدولين الآتيين :

---

(١) معامل الارتباط الثنائى الأصيل = $\frac{م_١ - م_٢}{ع} \sqrt{أ \times ب}$

جدول (٢٥)

معامل الارتباط الثنائى الأصيل والتحديد والاغتراب بين النوع (طلبة ، طالبات) وأساليب التفكير

النوع (طالبة، طالبات) / أساليب التفكير	معامل الارتباط	الدلالة	معامل التحديد	الاغتراب	التباين المفسر	حجم التأثير
التشريعى	٠,٠٣٠	غير دال	٠,٠٠١	٠,٩٩٩	٠,١ %	لا يوجد
التنفيذى	٠,٣١٩	٠,٠١	٠,١٠٢	٠,٨٩٨	١٠,٢ %	صغير جداً
الحكمى	٠,١٨٠	٠,٠٥	٠,٠٣٢	٠,٩٦٨	٣,٢ %	صغير جداً
العالمى	٠,١٦٨	٠,٠٥	٠,٠٢٨	٠,٩٧٢	٢,٨ %	صغير جداً
المحلى	٠,١١٧	غير دال	٠,٠١٤	٠,٩٨٦	١,٤ %	صغير جداً
المتحرر	٠,١٠١	غير دال	٠,٠١٠	٠,٩٩٠	١ %	صغير جداً
المحافظ	٠,٢٤١	٠,٠١	٠,٠٥٨	٠,٩٤٢	٥,٨ %	صغير جداً
الهرمى	٠,١٦٤	٠,٠٥	٠,٠٢٧	٠,٩٧٣	٢,٧ %	صغير جداً
الملكى	٠,٠٥٩	غير دال	٠,٠٠٤	٠,٩٩٦	٠,٤ %	لا يوجد
الأقلى	٠,١٧١	٠,٠٥	٠,٠٢٩	٠,٩٧١	٢,٩ %	صغير جداً
الفوضوى	٠,٠٣٤	غير دال	٠,٠٠٢	٠,٩٩٨	٠,٢ %	لا يوجد
الداخلى	٠,٠٣٧	غير دال	٠,٠٠١	٠,٩٩٩	٠,١ %	لا يوجد
الخارجى	٠,١١٠	غير دال	٠,٠١٢	٠,٩٨٨	١,٢ %	صغير جداً

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١- بـلغت نسـبة التـباين (مجموع التباين المفسر) فى درجات أساليب الـتفكير (المـتغير التابع) التى تعزى إلى النوع (المتغير المستقل) ٣٢ % تقريباً وهى نسبة صغيرة .

٢- توجـد علاقـات موجـبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين نوع الطـلاب (طلبة ، طالبات) ودرجاتهم فى أساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ) .

٣- توجـد علاقـات موجـبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين نوع الطـلاب (طلبة ، طالبات) ودرجاتهم فى أساليب التفكير (الحكمى ، العالمى ، الهرمى ، الأقلى) .

٤- لا توجـد علاقـات موجـبة دالـة إحصائياً بين نوع الطلاب (طلبة ، طالـبات) ودرجـاتهم فى أسـاليب الـتفكير (التشريعى ، المحلى ، المتحرر ، الملكى ، الفوضوى ، الداخلى ، الخارجى) .

ولتفسير دلالة معامل الارتباط تم استخدام اختبار " ت " لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات فى أساليب التفكير المرتبطة كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٢٦)

الفروق ودلالتها بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات فى أساليب التفكير المرتبطة

المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة	طلبة (٧٦)		طالبات (١٠٠)		درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع			
التنفيذى	٢٣,٥١٣	٦,٣٩١	٢٧,١٧٠	٤,٩٨٩	١٧٤	٤,٢٥	٠,٠١
الحكمى	٢٦,٤٦١	٥,٦٠٦	٢٤,٤٩٠	٥,٢١٦	١٧٤	٢,٤١	٠,٠٥
العالمى	٢٠,٥١٣	٤,٦٦٦	٢٢,٠٦٠	٤,٣٩٤	١٧٤	٢,٢٥	٠,٠٥
المحافظ	١٨,١٤٥	٦,٥١٢	٢١,٣٩٠	٦,٥١٩	١٧٤	٣,٢٧	٠,٠١
الهرمى	٢٦,٦٧١	٦,١٢٨	٢٨,٣٤٠	٣,٩٣٩	١٧٤	٢,١٩	٠,٠٥
الأقلــى	٢٥,٦٤٥	٦,٠٣٩	٢٧,٥١٠	٤,٧٦٨	١٧٤	٢,٢٩	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

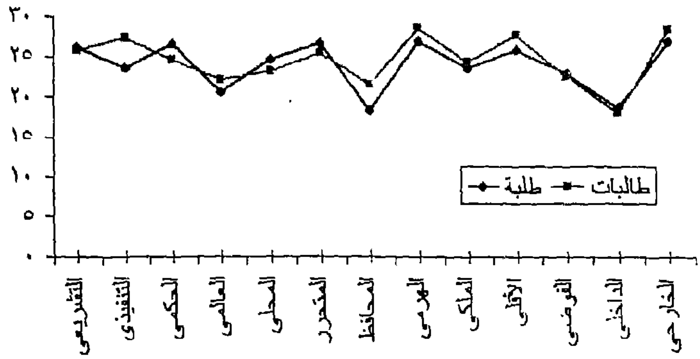
١- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات الطلبة والطالبات فى أساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ) لصالح الطالبات مع وجود حجم تأثير صغير جداً .

٢- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات الطلبة والطالبات فى أساليب التفكير (العالمى ، الهرمى ، الأقلى) لصالح الطالبات مع وجود حجم تأثير صغير جداً .

٣- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات الطلبة والطالبات فى أسلوب التفكير الحكمى لصالح الطلبة مع وجود حجم تأثير صغير جداً .

ونخلص من ذلك بأن الإناث يتميزن عن الذكور بأساليب التفكير (التنفيذى المحافظ ، العالمى ، الهرمى ، الأقلى) ، بينما يتميز الذكور عن الإناث بأسلوب التفكير الحكمى ، ويمكن توضيح ذلك من خلال رسم بروفيلات أساليب التفكير لدى الطلبة والطالبات على النحو الآتى :

أساليب التفكير	طلبة	طالبات
التشريعي	٢٦,١١	٢٥,٧٤
التنفيذى	٢٣,٥١	٢٧,١٧
الحكمى	٢٦,٤٦	٢٤,٤٩
العالمى	٢٠,٥١	٢٢,٠٦
المحلى	٢٤,٥٠	٢٣,٠٦
المتحرر	٢٦,٥٣	٢٥,٢٥
المحافظ	١٨,١٥	٢١,٣٩
الهرمى	٢٦,٦٧	٢٨,٣٤
الملكى	٢٣,٣٨	٢٤,١٣
الأقلى	٢٥,٦٥	٢٧,٥١
الفوضى	٢٢,٧٥	٢٢,٣٤
الداخلى	١٨,٥٥	١٧,٩٣
الخارجى	٢٦,٧١	٢٨,١٨



شكل (٢)

بروفيلات أساليب التفكير لدى الطلبة والطالبات

يتضح من الرسم وجود فروق دالة بين الطلبة والطالبات فى أساليب التفكير (التنفيذى ، الحكمى ، العالمى ، المحافظ ، الهرمى ، الأقلى)

ويمكن تفسير تميز الإناث عن الذكور بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ ، العالمى ، الهرمى ، الأقلى) فى ضوء خصائص هذه الأساليب ؛ فالإناث يتميزن بالطاعة واتباع التعليمات والقوانين ويفضلن حل المشكلات البسيطة الواضحة ويتميزن بالحرص والنظام (تنفيذى ، محافظ) ، كما أن إدراكهن للمواقف أو المشكلات إدراك كلى وليس إدراك تحليلى ، بمعنى أنهن ينظرن إلى المشكلة من وجهة نظر كلية دون الخوض فى الجزئيات أو تفاصيل المشكلة (أسلوب عالمى) ، كما أنهن يتميزن بالتخيل وأحياناً يسترسلن فى التفكير ويفضلن العمل بمفردهن ولا يملن إلى النمطية فى الحياة أو العمل ، كما يتميزن بالنظام والتنظيم والمعالجة المتوازنة للمشكلات ، ولديهن إدراك جيد بالأولويات ويتميزن بالمرونة والتسامح والمنطقية والواقعية فى حل المشكلات (أسلوب هرمى) ، كما أنهن يتميزن بالقلق تجاه تحقيق مستقبلهن وتحقيق الأولويات ، كما أنهن لا يواصلن العمل لتحقيق أهدافهن (أسلوب أقلى) وهذا ربما قد يرجع إلى طبيعة تنشئة البنات فى البيئة العربية .

ويمكن تفسير تميز الذكور عن الإناث بأسلوب التفكير الحكمى فى ضوء أن الذكور يتميزون بالتحليل وتقييم الإجراءات والنقد ، ويميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم والحكم على الأنظمة والقوانين الموجودة ويتميزون بالاستقلالية فى الحكم ويميلون إلى المجادلة وتقديم الآراء والمقترحات ويفضلون المهن التى تتفق مع طبيعة الذكور مثل : قاضى ، محامى ، ضابط أمن ، ناقد ، مراقب حسابات ، وغيرها .

وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصل إليه جريجورينكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1995) ومع ما توصلت إليه أمينة شلبى (٢٠٠٢) بأن الذكور يتميزون عن الإناث بأسلوب التفكير الحكمى ، بينما الإناث يتميزن عن الذكور بأسلوب التفكير التنفيذى ، بينما تتعارض مع النتيجة التى توصلت إليها أمينة شلبى (٢٠٠٢) بأن الذكور يتميزون عن الإناث أيضاً

بأسلوبى التفكير التشريعى والهرمى حيث أثبتت الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى هذين الأسلوبين ، وتتفق جزئياً مع النتيجة التى توصل إليها عبد العال عجوة (١٩٩٨) بأن الإناث يتميزن عن الذكور بأسلوبى التفكير المحافظ والمحلى ، حيث أظهرت الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى أسلوب التفكير المحلى ، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف أداة أساليب التفكير المستخدمة حيث استخدم كل من عبد العال عجوة وأمينة شلبى قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة (١٠٤ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩١ ، بينما الدراسة الحالية استخدمت النسخة القصيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ . وقد يرجع أيضاً إلى اختلاف العينات ونسبة تمثيل الذكور والإناث فى كلٍ منها .

وتتعارض مع دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg; 2002) التى توصلت إلى أن المعلمين الذكور يتميزون عن المعلمات بأسلوبى التفكير التشريعى والتنفيذى ، وقد يرجع ذلك إلى متغير العمر الزمنى للمعلمين (٣٠ عاماً) الذى يؤثر فى أساليب التفكير (Zhang, L.-F; 1999) ، وقد يرجع أيضاً إلى عملية التطبيع الاجتماعى لأن أساليب التفكير تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعى الذى يختلف باختلاف البيئة .

جدول (٢٧)

معامل الارتباط الثنائى الأصيل والتحديد والاغتراب بين التخصص الأكاديمى (علمى ، أدبى) وأساليب التفكير

التخصص (علمى،أدبى) / أساليب التفكير	معامل الارتباط	الدلالة	معامل التحديد	الاغتراب	التباين المفسر	حجم التأثير
التشريعى	٠,٠٥٢	غير دال	٠,٠٠٣	٠,٩٩٧	٠,٣ %	لا يوجد
التنفيذى	٠,٠٥٥	غير دال	٠,٠٠٣	٠,٩٩٧	٠,٣ %	لا يوجد
الحكمى	٠,١٠٠	غير دال	٠,٠١	٠,٩٠٠	١ %	لا يوجد
العالمى	٠,٠٠٦	غير دال	صفر	١	صفر %	لا يوجد
المحلى	٠,٢١٢	٠,٠١	٠,٠٤٥	٠,٩٥٥	٤,٥ %	صغير جداً
المتحرر	٠,٠٧٢	غير دال	٠,٠٠٥	٠,٩٩٥	٠,٥ %	لا يوجد
المحافظ	٠,٠١٧	غير دال	صفر	١	صفر %	لا يوجد
الهرمى	٠,١٧٣	٠,٠٥	٠,٠٣٠	٠,٩٧٠	٣ %	صغير جداً
الملكى	٠,٠٧١	غير دال	٠,٠٠٥	٠,٩٩٥	٠,٥ %	لا يوجد
الأقلى	٠,٠٨٩	غير دال	٠,٠٠٨	٠,٩٩٢	٠,٨ %	لا يوجد
الفوضوى	٠,١٠١	غير دال	٠,٠١٠	٠,٩٩٠	١ %	لا يوجد
الداخلى	٠,٠٣٤	غير دال	٠,٠٠١	٠,٩٩٩	٠,١ %	لا يوجد
الخارجى	٠,٠٨٧	غير دال	٠,٠٠٨	٠,٩٩٢	٠,٨ %	لا يوجد

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١- بلغت نسبة التباين المفسر فى درجات أساليب التفكير التى تعزى إلى نوع التخصص الأكاديمى (علمى ، أدبى) ١٣ % تقريباً وهى نسبة صغيرة جداً .

٢- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، ٠,٠٥ بين التخصص الأكاديمى (علمى ، أدبى) وأساليب التفكير (المحلى ، الهرمى) على الترتيب .

٣- لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين نوع التخصص (علمى ، أدبى) وأساليب التفكير (التشريعى ، التنفيذى ، الحكمى ، العالمى ، المتحرر ، المحافظ ، الملكى ، الأقلى ، الفوضوى ، الداخلى ، الخارجى) .

ولتفسير دلالة معامل الارتباط تم استخدام اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب الأقسام العلمية والأدبية فى أساليب التفكير المرتبطة بالتخصص الأكاديمى كما هو موضح فى الجدول الآتى :

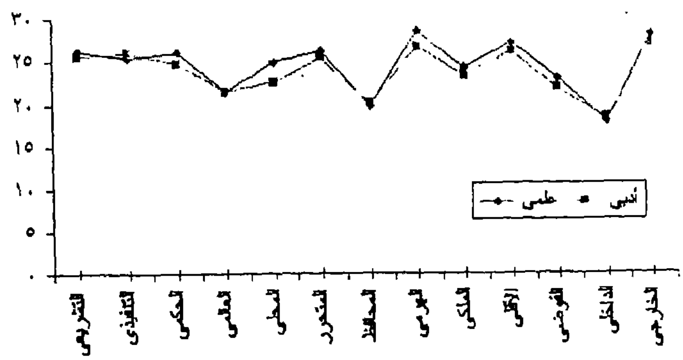
جدول (٢٨)

الفروق ودلالتها بين متوسطات درجات طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية فى أساليب التفكير المرتبطة

المتغيرات المستقلة / أسلوب التفكير الهرمى	طلاب الأقسام العلمية (٨٦)		طلاب الأقسام الأدبية (٩٠)		درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع			
أسلوب التفكير المحلى	٢٤,٨٧٦	٤,٤٦٥	٢٢,٥٣٣	٥,٩٧٠	١٧٤	٢,٨٥	٠,٠١
أسلوب التفكير الهرمى	٢٨,٥١٢	٤,٤٩٨	٢٦,٧٦٧	٥,٤٢٦	١٧٤	٢,٣٢	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية فى أساليب التفكير (المحلى ، الهرمى) على الترتيب ، والفروق دالة لصالح طلاب الأقسام العلمية مع وجود حجم تأثير صغير جداً ، أى أن طلاب الأقسام العلمية يتميزون عن طلاب الأقسام الأدبية بأسلوبى التفكير المحلى والهرمى . وبالتالى فقد تحقق صحة الفرض السادس جزئياً . ويمكن توضيح ذلك من خلال رسم بروفيلات أساليب التفكير لدى طلاب الأقسام العلمية والأدبية .

أساليب التفكير	علمى	أدبى
التشريعى	٢٦,٢٧	٢٥,٥٤
التنفيذى	٢٥,٣٧	٢٥,٨٠
الحكمى	٢٥,٩٨	٢٤,٧٣
العالمى	٢١,٣٦	٢١,٤٢
المحلى	٢٤,٨٨	٢٢,٥٣
المتحرر	٢٦,٢٨	٢٥,٣٦
المحافظ	١٩,٨٥	٢٠,١٠
الهرمى	٢٨,٥١	٢٦,٧٧
الملكى	٢٤,٢٧	٢٣,٣٧
الأقلى	٢٧,٢٤	٢٦,١٩
الفوضى	٢٣,١٠	٢١,٩٦
الداخلى	١٧,٩١	١٨,٤٨
الخارجى	٢٨,١٤	٢٦,٩٨



شكل (٣)

بروفيلات أساليب التفكير لدى طلاب الأقسام العلمية والأدبية

يتضح من الرسم وجود فروق دالة فى أساليب التفكير

(المحلى ، الهرمى) لصالح طلاب الأقسام العلمية

ونخلص من ذلك أنه لا توجد علاقات دالة بين نوع التخصص (علمى ، أدبى) وأساليب التفكير حيث وجد (٢) معامل ارتباط فقط من (١٣) معامل ارتباط لهما دلالة إحصائية ، أما عن تميز طلاب الأقسام العلمية عن طلاب الأقسام الأدبية بأسلوبى التفكير المحلى والهرمى فقد يرجع إلى طبيعة الدراسة فى الأقسام العلمية التى تتطلب التعامل مع المواقف العملية (العيانية) وبحث التفاصيل مثل إجراء التجارب العملية فى المختبرات (محلى) ، والتنظيم والتنسيق والمنطقية والواقعية فى حل المشكلات مثل علوم الرياضيات (هرمى) .

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أمينة شلبى (٢٠٠٢) بأن التخصص الأكاديمى له تأثير دال على أساليب التفكير (التشريعى ، التنفيذى ، الحكمى ، الكلى ، التقدمى ، المحافظ ، الهرمى ، الملكى ، الفوضوى ، الداخلى ، الخارجى) ، وقد يرجع ذلك إلى أن بعض طلاب عينة دراستها كانت من طلاب كلية التربية النوعية ومن تخصصات (اقتصاد منزلى ، معلم حاسب ، تربية فنية ، تربية موسيقية) مختلفة عن التخصصات العلمية (رياضيات ، أحياء ، طبيعة وكيمياء) لعينة الدراسة الحالية .

وتتعارض أيضاً مع ما توصل إليه عبد العال عجوة (١٩٩٨) بأنه توجد فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية والأدبية فى أسلوبى التفكير الحكمى والملكى لصالح طلاب الأقسام الأدبية ، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الأداة المستخدمة فى قياس أساليب التفكير فى الدراستين ، فقد استخدمت دراسة عبد العال عجوة قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة (١٠٤ مفردة) ، بينما استخدمت الدراسة الحالية النسخة القصيرة (٦٥ مفردة) ، وقد يرجع أيضاً إلى عملية التطبيع الاجتماعى التى تكتسب من خلالها أساليب التفكير والتى تختلف باختلاف البيئة ، فبيئة عينة الدراسة الحالية من البيئة الصعيدية التى قد تختلف فيها عملية التطبيع الاجتماعى عن سائر بيئات شمال مصر .

بحوث مقترحة :

تقترح الدراسة الحالية إجراء البحوث والدراسات التالية فى البيئة العربية :

١- إجراء نفس الدراسة الحالية على طلاب التعليم العام (ما قبل الجامعى) .

٢- دراسة علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بأنماط القيادة لدى مدراء ونظار ووكلاء المدارس بالتعليم العام .

٣- دراسة أثر التناظر بين المعلمين وتلاميذهم فى أساليب التفكير على تحصيل التلاميذ .

٤- دراسة علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بعوامل الشخصية الستة عشرة (16 PF) .

٥- دراسة علاقة الذكاء الوجدانى بأساليب التفكير لدى طلاب الجامعة .

٦- دراسة علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بالذكاءات المتعددة .

٧- دراسة علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بأساليب التعلم فى ضوء نظريتى (كولب ، انتوستل) لدى طلاب الجامعة .

مراجـــع

الدراسة الثانية

المراجع :

١- أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٠) : قياس الشخصية ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٢- أحمد محمد عبد الخالق ، بدر محمد الأنصارى (١٩٩٦) : " العوامل الخمسة الكبرى فى مجال الشخصية " ، مجلة علم النفس ، العدد (٣٨) ، ص ص ٦ - ١٩ .

٣- أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٢) : " بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية .. دراسة مقارنة " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٣٤) ، المجلد (١٢) ، ص ص ٨٧ - ١٤٢ .

٤- حسنى عبد البارى عصر (٢٠٠١) : التفكير ، مهاراته واستراتيجيات تدريسه ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب .

٥- خيرى المغازى بدير (٢٠٠٠) : أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٦- رضا عبد الله أبو سريع ، محمد أحمد غنيم ، كمال إسماعيل عطية (١٩٩٥) : " دراسة عاملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة " ، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، عدد يوليو ، ص ص ٣ - ٤٩ .

٧- رمضان محمد رمضان ، مجدى محمد الشحات (٢٠٠١) : " أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد (٣٠) ، المجلد الأول ، ص ص ٣١ – ٦١ .

٨- سيد عثمان ، فؤاد أبو حطب (١٩٧٨) : التفكير ، دراسات نفسية ، ط ٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٩- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٢) : القياس والتقويم التربوى والنفسى ، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربى .

١٠- عادل محمد عبد الله (١٩٩٤) : " أثر برنامج دى بونو لتعليم التفكير على بعض قدرات التفكير الابتكارى لطلاب الصف الأول الثانوى من الجنسين " ، دراسات نفسية ، العدد الأول ، المجلد (٤) ، ص ص ٨٤ – ١١٨ .

١١- عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٢) : " الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية " ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، العدد (٤) ، المجلد (٨) ، ص ص ٢٢٩- ٣٢٢ .

١٢- عبد المنعم أحمد الدردير ، عصام على الطيب (تحت الطبع) : قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٣- عبد العال حامد عجوة (١٩٩٨) : " أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات " ، مجلة كلية التربية ببنها ، العدد (٣٣) ، المجلد (٩) ، ص ص ٣٦١ - ٤٣٠ .

١٤- عبد العال حامد عجوة ، رضا عبد الله أبو سريع (١٩٩٩) : قائمة أساليب التفكير ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٥- على مهدى كاظم (٢٠٠١) : " نموذج العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية : مؤشرات سايكومترية من البيئة العربية " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٣٠) ، المجلد (١١) ، ص ص ٢٧٧ - ٢٩٩ .

١٦- فؤاد البهى السيد (١٩٨٦) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، ط ٥ ، القاهرة : دار المعارف .

١٧- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، ط ٥ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٨- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية..

١٩- فيصل يونس (١٩٩٧) : قراءات فى مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعى ، القاهرة : دار النهضة العربية ، إصدارات مركز تنمية الإمكانات البشرية .

٢٠- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٥) : دراسات فى أساليب التفكير ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٢١- محمد على حسين (١٩٩٨) : " أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢٢- محمود عوض الله سالم (١٩٨٨) : " أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسى " ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد (٦) ، ص ص ١٣٢ - ١٦٨ .

٢٣- منى سعيد أبو ناشى (١٩٩٦) : " دراسة عاملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .

٢٤- نادر فتحى محمود (١٩٨٩) : " العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعى وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢٥- يوسف قطامى ، نايفة قطامى (٢٠٠٠) : سيكولوجية التعلم الصفى ، عمان : دار الشروق .

26- *Angelo, C. (2001)* : " Personality defferences of first-year law students using the theory of mental self-government". *Unpublished MAD,* Thesis, The University of Tennessee,Knoxville. Available:*Http://www.lib.umi.com/ dissertations.*

27- *Armstrong, S. J. (2000)* : " The influence of individual cognitive style on performance in management education". *Educational Psychology, Vol 20, No. 3, Pp. 323-339.*

28- *Atherton, J. S. (2002)* : "Learning and teaching : Deep and surface learning". [On-Line]: Uk:Available:*http://www.dmu.ac.uk/%7Ejamesa/learning/deep.surf.htm Accessed:*12 may.

29-*Beddoes-Jones, F. (2001)*: *Introduction to the thinking styles questionnaire.* BJA Associates Ltd. And Consulting Tools Ltd.

30- *Bernardo, A. B. & Zhang,L.-F. & Callueng, C.M. (2002)*: "Thinking styles and academic achievement among filipino students". *Journal of Genetic Psychology, Vol. 163 Issue2, Pp. 149-165.*

31- *Biggs, J. B. (1987a)* : Student approaches to learning and studying. Camberwell, Vic.: *Australian Council For Educational Research.*

32- *Biggs, J. B. (1987b)*: *The study process questionnair* (SPQ): Manual. hawthorn, Vic.:Australian Council for Educational Research.

33- *Biggs, J. B. (1987c)* : ***The learning process questionnaire*** (LPQ): Manual. hawthorn Vic.: Australian Council for Educational Research.

34- *Biggs, J. B. (1993a)* : "What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification". ***British Journal of Educational Psychology, Vol. 63, Pp. 1-17.***

35- *Biggs,J.B.(1993b)*:"From theory to practice:A cognitive systems approach". ***Higher Education Research and Development, Vol. 12, Pp. 73-86.***

36- *Biggs, J. & Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001)* : "The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F". ***British Journal of Educational Psychology, Vol. 71, PP. 133-149.***

37- *Buchanan, T. (2001)*: Online Implementain of an IPIP Five Factor Personality Inventory [On-Line] : Available: ***Http://www.wmin.wc.uk/buchant/wwwffi/introduction.html.***

38- *Busato, V.V. & Prins, F. J.& Elshout, J. J. & Hamaker, C. (1998)*: "Learning styles, across-sectionl and longitudinal study in higher education".*British Journal of Educational Psychology, Vol. 68, PP. 427-441.*

39-*Busato,V.V.&Prins,F.J.& Elshout,J.J.& Hamaker, C. (1999)*: "The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education". *Personality and Individual Differences, Vol. 26, PP. 129-140.*

40- *Cano, F. & Hewitt, H. E. (2000)* : "Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement". *Educational Psychology, Vol. 20 Issue4, PP. 413-430.*

41- *Chen, C.-H. (2001)*: " Preferred learning styles and predominant thinking styles of taiwanese students in accounting classes (China)". *Unpublished EdD.* Thesis, University of South Dakota. Available: *Http://www. lib.umi.com/ dissertations.*

42- *Clarke, R. M. (1986)*: "Students' approaches to studying in an innovative medical school". *British Journal of Educational Psychology, Vol. 56, PP. 309-321.*

43- *Costa. P. T., & McCrae, R. R. (1992)*: Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI); professional manual. Odessa, Fl: *Psychological Assessment Resources.*

44- *Dai, D. Y. & Feldhusen, J. F. (1999)*: "A validation study of the thinking styles inventory: Implications for gifted education". *Roeper Review, Vol. 21 Issue4, PP. 302-308.*

45- *De Bono, E. (1984)*: "Critical thinking is not enough". *Educational Leadership, Vol. 42, PP. 16-17.*

46- *Fourgurean, J. M. & Meisgeier, C. & Swank, P. (1990)*: "The link between learning style and jungian psychological type: A finding of two bipolar preference dimensions". *The Journal of Experimental Education, Vol. 58, No. 3, PP. 225-238.*

47- *Goldberg, L. R. (1993)*: "The structure of phenotypic personality traits". *American Psychologist, Vol. 48, PP. 26-34.*

48- *Goldberg, L. R. (1999)* : International personality item pool: A scientific collaboratory for the development of advanced measures of personality and other individual differences [On-Line] Available:*Http://ipip.ori.org/ipip/*

49- *Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1995)*: "Styles of thinking in the school". *European Journal for High Ability, Vol. 6, PP. 201-219.*

50- *Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1997)*: "Styles of thinking, abilities, and academic performance". *Exceptional Children, Vol. 63, PP. 295-312.*

51- *He, Y. (2001)* : "The nature of thinking styles". [On-Line]:Available:*Http:/www.heyunfeng.net/english/thinking/,HTMl documente-Apr.*

52- *Jackson, J. B. (1997)* :"Future problems solving:Connecting the present to the future". *ERIC Document Reproduction Service No. ED. 425405.*

53- *Jackson ,C. & Lawty- Jones, M. (1996)*: "Explaining the overlap between personality and learning style". *Personality and Individual Differences, Vol. 20, PP. 293-300.*

54- *Leung, M. K. C. (2001)*: "Construct validity and psychometric properties of the revised two-factor study process questionnaire (R-SPQ- 2F) in the Hong Kong context". *Paper Presented at The AARE Conference, 2-6 Dec. at the Notre Dame University, Perth*, Australia.

55- *Rayner, S. & Riding, R. J. (1997)*: "Towards a categoristion of cognitive styles and learning styles". *Educational Psychology, Vol. 17, PP. 5-27.*

56- *Schmeck, R. R. (1983)*: "Learning styles of college students". In R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.) : *Individual Differences in Cognition* (PP. 233-279) New York: Academic Press, Inc.

57- *Snyder, R. F. (2000)*: "The relationship between learning styles, multiple intelligences and academic achievement of high school students". *High School Journal, Vol. 83, No. 2, PP. 11-21.*

58- *Sternberg, R. J. (1988)*: "Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development". *Human Development*, Vol. 31, PP. 197-224.

59- *Sternberg, R. J. (1990)*: "Thinking styles: Keys to understanding student performance". *Phi Delta Kappan, Vol. 71, PP. 366-371.*

60- *Sternberg, R. J. (1994a)*: "Allowing for thinking styles". *Educational Leadership, Vol. 52, No. 3, PP. 36-40.*

61- *Sternberg, R. J. (1994b)*: "Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality". In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Intelligence and Personality* (PP. 169-187). New York: Cambridge University Press.

62- *Sternberg, R. J. (1997)*: *Thinking styles.* New York: Cambridge University Press.

63- *Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1992)*: *Thinking styles inventory.* unpublished test, Yale University. New Haven, CT.

64- *Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (1993)*:"Thinking styles and the gifted". *Roeper Review, Vol. 16, Issue2, PP. 122-131.*

65- *Wilson, K. L. & Smart, R. M. & Watson, R. J. (1996)*: "Gender differences in approaches to learning in first year psychology students". *British Journal of Educational Psychology, Vol. 66, PP. 59-71.*

66- *Zhang, L.-F. (1999)*:"Further cross-cultural validation of the theory of mental self-government". ***The Journal of Psychology, Vol. 133, PP. 165-181.***

67- *Zhang, L.-F. (2000a)*:"Relationship between thinking styles inventory and study process questionnaire". ***Personality and Individual Differences, Vol. 29, PP. 841-856.***

68- *Zhang, L.-F. (2000b)*:"Are thinking styles and personality types related?". ***Educational Psychology, Vol. 20 Issue3, PP. 271-284.***

69- *Zhang, L.-F. (2000c)*:"University students' learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs's 3P model". ***The Journal of Psychology, Vol. 134, PP. 37-55.***

70- *Zhang, L.-F. (2001a)*:"Approaches and thinking styles in teaching". ***The Journal of Psychology,Vol135, No.5, PP. 547-561.***

71- *Zhang, L.-F. (2001b)*:"Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences". ***International Journal of Psychology, Vol. 36, No. 2, PP. 100-107.***

72- *Zhang, L.-F. (2002a)*: "Thinking styles and the Big Five personality traits". ***Educational Psychology, Vol. 22, No. 1, PP.17-31.***

73- *Zhang, L.-F. (2002b)*: "Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance". *Educational Psychology, Vol. 22, No. 3, PP. 331-348.*

74- *Zhang, L.-F. & Bernardo, A. (2000)*: "Validity of the learning process questionnaire with students of lower academic achievement". *Psychological Reports, Vol. 87, PP. 284-290.*

75- *Zhang, L.-F. & Sternberg, R. J. (1998)*: "Thinking styles, abilities, and Academic achievement among Hong Kong university students". *Educational Research Journal, Vol. 13, PP. 41-62.*

76- *Zhang, L.-F. & Sternberg, R. J. (2000)*: "Are learning approaches and thinking styles related? A study in two chinese populations". *The Journal of Psychology, Vol. 134, No. 5, PP. 469-489.*

77- *Zhang, L.-F. & Sternberg, R. J. (2002)*: "Thinking styles and teachers' characteristics". *International Journal Psychology, Vol. 37, PP. 3-12.*

الدراسة الثالثة

بعض الاتجاهات الحديثة فى دراسة الإبداع

الجزء الأول

الإطـــار النظـرى

الإطار النظرى

المقدمة :

إننا نعيش اليوم - ونحن فى بداية القرن الحادى والعشرين - عصراً يتميز بالثورة العلمية والتكنولوجية ، عصر الفضاء والإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والعولمة وغيرها ، عصر الانفجار المعرفى - ثورة المعرفة - الذى يتزايد كل يوم ، وهذا يتطلب الاهتمام من المسئولين بتنمية مهارات التفكير العليا لدى الأفراد التى قد تساعد على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية ، حيث أصبح العقل البشرى هو الاستثمار الأول للدول المتقدمة ، وإذا سألنا عن سبب تقدم دولة اليابان قد تكون الإجابة هى اهتمامها بتنمية القدرات الإبداعية Creativity Abilities لدى أفرادها .

فأقوى الدول هى التى تحسن عملية استثمار أبنائها ، فالحاجة تزداد إلى من يستطيع أن يقدم حلولاً جديدة لما نعانيه من مشكلات وفكراً جديداً يساعد على تطوير الحياة فى هذا العصر المعلوماتى . وبالتالى فإن جميع قطاعات المجتمع تتطلب قادة يستطيعون التفكير بطريقة ناقدة وإبداعية (Cole & et al., 1999, P. 277) .

ويرى بعض العلماء أن التغير والتطور الذى حدث فى المجتمعات البشرية يشير بوضوح إلى مدى الحاجة إلى تنمية القدرات الإبداعية للأفراد بطرق وأساليب حديثة ، لأن معظم أهداف الشعوب لا يمكن إنجازها إلا بالاعتماد على القدرات العقلية وخاصة القدرات الإبداعية
(Ruggiero, 1980, P.71)

ويذكر بعض العلماء أنه لكى نعيش فى القرن الحادى والعشرين يجب على الطلاب أن يتسلحوا بمهارات التفكير اللازمة للتوافق مع متغيرات الحياة

وأن يتعـلموا كيـف يكونون قادرين على حل المشكلات التى تواجههم بطريقة إبداعية (Jackson & Crandell, 1997)

ويتفق العلماء على أهمية دراسة الإبداع لحاجة الدول المتقدمة والدول النامية إليه على حد سواء ، حيث أن الأساس الحقيقى لتخطيط حياة المجتمعات وتقدمها يتوقف على زيادة الإنتاج وتطويره ، وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على عقول أبنائها وبصفة خاصة قدراتهم الإبداعية

(حسن أحمد عيسى ، ١٩٩٤ ، مصرى عبد الحميد حنورة ، ١٩٩٧)

ويذكـر فريق من العلماء أنه توجد تقارير حديثة كثيرة تقدم مقترحات لـتحديد الأبعاد الأساسية للإصلاح التربوى وتطوير مناهج التعليم ، قد اهتمت اهتماماً خاصاً بأهمية الإبداع وحل المشكلات

(فى : جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧ ، ص ١٧) .

وأشـار أحـد العلماء إلى ضرورة اكتشاف المبدعين مبكراً وحجته فى ذلـك أن الـتأخر فى اكتشـافهم يـنعكس على معاناتهم من مشكلات سلوكية فى الأسـرة وإحـباطات نفسـية بالإضـافة إلى انخفـاض دافعيـتهم للإنجاز (Kerr, 1985, P. 11) . وهـذا ما أكده "تورانس" من قبل بقوله إن أسباب ذلك ترجع بالدرجة الأولى إلى معاناة المراحل الأولى من التعليم ولفترات طويلة من عدم اهتمام الباحثين والدارسين بدراسة موضوع الإبداع

(فى : أشرف احمد عبد القادر ،١٩٩٢ ، ص ١٥٥) .

وأشـار " فيـلدمان " Feldman إلى أن الدراسـات الـتى استخدمت التدريـبات داخل الفصل أكدت أن التعليم التقليدى المتمركز حول المعلم يهدف إلى المسـتوى الأدنى مـن مهارات التفكير ، وهذا يتلخص فى بحثهم عن حل المشكلة أكثر من الإحساس بالمشكلة

(Feldman, 1990, pp. 104 - 105)

وأشـــار " تورانـــس وهولاند " إلى أن المدارس تهتم بالذكاء أكثر من اهتمامها بالإبداع وأن المدرسين يفضلون التلاميذ مرتفعى الذكاء على التلاميذ المبدعين ، كما أنهم يفضلون التحصيل الأكاديمى على الإبداع ، لأنهم يرون أن التـــلميذ المبدع أقل اعتماداً على نفسه وأقل مثابرةً فى أداء واجباته وأقل تقبلا وتحملاً للمسئولية (فى : أنور رياض عبد الرحيم ، ١٩٩١ ، ص ٢٣٧) .

وبالـــتالى نلاحـــظ أن الإبداع والمبدعين قد نالوا اهتمام المجتمعات فى الوقـــت الحاضـــر ، فعقد مؤتمر الإبداع فى الدوحة بقطر الذى شارك فيه ٧٥ مشـــاركاً مـــن الجامعات العربية المتعددة ، بالإضافة إلى بعض المشاركين من الأجـــانب ، وقد ركز المؤتمر على طرق تنمية الإبداع وطرق قياسه ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام فى تنمية الإبداع وغيرها (Davis & et al., 1999)

وعقـــد المؤتمـــر القومى للموهوبين فى مصر عام ٢٠٠٠م الذى ركز عـــلى الأطفـــال الموهوبيـــن : كيفيـــة اكتشافهم ورعايتهم ودمجهم فى فصول التلاميذ العاديين .

فـــالإبداع العـــلمى مهمـــاً للنهضة العلمية والاجتماعية والاقتصادية ، فالإبداع مرتبط بالتقدم التكنولوجى وعليه يجب أن نوفر بيئات أسرية وتعليمية تســـاعد عـــلى تفجير الطاقات والقدرات الإبداعية للتلاميذ فى جميع مستويات التعـــليم المختلفة . وأشار " جونس " إلى أن الإبداع ليس موهبة خاصة يتمتع بها قلة ، ولكنه قدرة مشتركة لدى معظم الناس ويمكن تنميتها أو قمعها نتيجة لخبراتهم الفردية (فى : جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧ ، ص ١٩) .

ويـــرى " تورانـــس " أن أســـاليب التعليم لا تشجع على نمو القدرات الإبداعية ، بل إنها تعوق الأطفال أصحاب القدرات الإبداعية العالية من النبوغ والتفوق بسبب عدم فهم المدرسين للإبداع وظروف تنميته ، ودعا إلى ضرورة

تعديل طرق التدريس فى المدرسة الإبتدائية بصفة خاصة بما يساعد على تنمية القدرات الإبداعية لديهم (In : Cruichshank, 1980, PP. 469 - 470) .

تعريف الإبداع :

يـرى " حسـن أحمد عيسى " أن كلمة Creativity يفضل أن نطلق عليها الإبداع وليس الابتكار ، لأن الكلمة الأخيرة أكثر تواضعاً وأقل فى المعنى من أن تعبر عن تلك المعانى المرتبطة بالخلق

(حسن أحمد عيسى ، ١٩٩٤ ، ص ١٥) .

ويرى " مصرى عبد الحميد حنورة " أن البعض يسـتخدم لفظ " ابتكار " فى اللغة العربية مكان لفظ " إبداع " ولكن يبدو أن لفظ إبداع أكثر دلالة على النشـاط والسلوك المتعلق بالتفوق والحذق فى الصنعة من لفظ " ابتكار " الذى يقتصـر معناه على السـبق وإتيان الأمر أولاً ، على خلاف لفظ " إبداع " الذى يكـاد أن يقـترب من مفهوم لفظ الخلق ، على نحو ما نقرأ فى القرآن الكريم ﴿ الله بديع السموات والأرض ﴾

(مصرى عبد الحميد حنورة ، ١٩٩٧ ، ص ١٩) .

وعلى الرغم من أن دراسة الإبداع من المفاهيم السيكولوجية التى نالت مـزيداً من اهتمام علماء النفس والتربية فى هذا العصر الذى يتميز بالانفجار المعرفى السريع ، إلا أن هناك تبايناً ملحوظاً فى تحديد وتعريف مفهوم الإبداع نظـراً لتعدد وجهات النظر حوله ، كما أن كل باحث نظر إلى الإبداع من خلال وجهـة نظـر بحثه الفلسفية ، وأن المجال هنا لا يتسع لعرض وحصر جميع التعريفات التى تناولت الإبداع ولكن يمكن عرض بعض منها :

فهـناك من الباحثين من ينظر إلى الإبداع كعملية Process وهناك من يـنظر إليه كإنتاج Product وفى ضوء كل مفهوم يختلف التعريف وأسلوب دراسة الإبداع وأساليب التقويم وأدوات القياس المستخدمة ، ولا نعتقد أن هناك مفهومـاً تعددت فيه التعريفات كالتعدد الذى شاع فى موضوع الإبداع ، ويمكن

أن نشــير لبعض التعريفات كمثال لهذا التعدد : فيعرف " سيمون " الإبداع على أنــه اتجــاه المبادأة من جانب الفرد والذى يتمثل فى قدرته على الخروج من ســياق العاديــة والمألوفيــة واتباع نمط جديد فى التفكير . ويقدم " جيلفورد " تعريفاً للابتكار بأنه نوع من التفكير التباعدى والذى يتم من خلال نسق مفتوح ويــتميز الإنــتاج فيــه بخاصــية التــنوع فى الأفكار والتى لا تتحدد مباشرة بالمعلومات المعطاة سلفاً . أما " روجرز " فيعرفه بأنه نوع من الإنتاج المتميز فى الأفكــار والأداء وهو سلوك نتيجة لتفاعل الفرد والخبرة ولذلك فهو يطلق عــلى العملية الإبتكارية أنها خلق لإنتاج جديد نسبياً ويعبر عما يكمن فى الفرد مــن تميز وقدرات خاصة . ويعرفه " تورانس " بأنه عملية إدراك الثغرات أو الاخــتلال فى المعــلومات والعناصــر المفقودة أو عدم الاتساق ، ومن ثم تبدأ عملية الوعى الذاتى للبحث عن دلائل ومؤشرات فى الموقف واستعمال ما لدى الفرد من معلومات ، وتبدأ عملية فرض الفروض واستخلاص القوانين والربط بيــن النــتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض . وبصرف النظر عن الــتعدد فى تعــريف الإبداع سواء كان عملية أو إنتاجاً إلا أن القدرة الإبداعية قــدرة مركــبة ويمكــن تحليلها إلى مجموعة من قدرات فرعية ومن أهمها : الطلاقــة Fluency وهى القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار إزاء موقــف أو مــثير معيــن بصــرف النظر عن طبيعة تلك الأفكار ، والمرونة Flexibility وهى قــدرة الفــرد عــلى إعطــاء أفكــار متنوعة ، والأصالة Originality وهى القــدرة على إعطاء أفكار نادرة وجديدة (فى : فرج عبد القادر طه ؛ شاكــر قنديل وآخرون ، ١٩٩٣ ، ص ص ٢٣٣ – ٢٣٤ ، عبد السلام عبد الغفار،١٩٩٧ ، ص ص١٤٤ – ١٤٥) .

وقــد أضاف " رودز Rodes " على التعريفات السابقة مجموعة ثالثة مــن الــتعريفات ركزت على السمات الشخصية للمبدعين Person تهتم بنمط

العقول التى تبحث وتركب وتؤلف ، ومجموعة رابعة من التعريفات ركزت على العوامل والظروف البيئية Press والتى تساعد على نمو الإبداع

(فى : حسين عبد العزيز الدرينى ، ١٩٩١) .

وقـد اتجهـت بعـض التعريفات الحديثة للإبداع إلى الربط بينه وبين الإحساس بوجود المشكلات وإيجاد حلول لها ، بل إن الطرق التى حاولت تنمية الـتفكير الإبـداعى قـامت معظمهـا عـلى ما يسمى بالحل الإبداعى للمشكلة Creative Problem Solving (CPS) عـلى أساس أنها تتعامل غالباً مع مشـكلات علمية وتكنولوجية تتطلب تدريب القائمين عليها على حلول إبداعية لها (حسن أحمد عيسى ، ١٩٩٤ ، ص ٣٥) ، ومن هذه التعريفات : تعريف " تورانـس " للإبـداع بأنـه العمـلية الـتى تتضـمن الإحساس بالمشكلات والفجـوات فى مجـال مـا ، ثـم تكويـن الأفكـار أو الفـروض التى تعالج هـذه المشـكلات ، واختـبار صـحة الفروض وتوصيل النتائج إلى الآخرين (In: Runco, 1994, P. 154) ، وتعريف " جيلفورد " للتفكير الإبداعى بأنه تفكيـر منطـلق متشعب (مقابل التفكير المحدود أو التقاربى) وهذا النوع من الـتفكير المنطلق أو التفكير التباعدى Divergent Thinking لا يركز على إجابـة واحـدة صـحيحة لحـل المشكلة ، إنما يستدعى لها عدداً من الحلول المختـلفة ، أى أن سـلوك حل المشكلة وثيق الصلة بالتفكير الإبداعى لأن حل المشـكلة يحـدث عـندما يكون هناك حاجة إلى معلومات قد تكون غير متاحة وبالتالى يتطلب ذلك نشاط فكرى جديد (In: Isaksen, 1987, P. 8) .

وتعـريف " أحمـد عـزت راجح " للإبداع بأنه إيجاد حل جديد وأصيل لمشـكلة عـلمية ، أو عمـلية أو فنية أو اجتماعية ، ويقصد بالحل الأصيل الذى لم يسبق صاحبه فيه أحد

(أحمد عزت راجح ، بدون تاريخ ، ص ٢٩٦) .

وترى " ملك زعلوك " أن الإبداع ليس فقط منتجاً وإنما هو أيضاً تقديم حلولاً للمشكلات بأشكال جماعية ، وأن العملية الإبداعية يمكن أن تنحصر فى سلوكيات وأفعال جماعية فى الحياة اليومية تهدف إلى حل المشكلات بأشكال مبتكرة ومستحدثة (ملك زعلوك ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٨) .

وتعريف " سيد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكنانى " التفكير الإبداعى هو عملية تواصل للفروض الابتكارية (الإبداعية) واتساع وامتداد بالفكرة الإبداعية وتنميتها وجعلها ملائمة حتى تصبح حقيقة أو واقعاً مقبولاً (سيد خير الله ؛ ممدوح عبد المنعم الكنانى ، ١٩٩٠ ، ص٨٧) .

وقد حدد " ستاين Setein " ثلاث خطوات تمر بها العملية الإبداعية هى صياغة الفروض ، اختبار الفروض ، توصيل النتائج

(فى : ناهد عبد الراضى نوبى ، ١٩٩٨ ، ص٤١) .

وعرف " فوكس Fox " الإبداع تعريفاً إجرائياً بأنه ممارسة القدرة على حل المشكلات بطرق أصلية مفيدة

(فى : حسن أحمد عيسى ،١٩٩٤ ، ص٣٥) .

ويرى " ياماموتو Yamamoto " أن الهدف من العملية الإبداعية هو حل المشكلة التى يتعرض لها الفرد (المرجع السابق ، ص٣٦) .

وترى " باتريك Patrick " أن الإبداع يظهر حين يواجه الفرد مشكلة تسبب له اضطراباً فى توازنه وفى سعى الفرد لحل هذه المشكلة يمر بعدد من مراحل العملية الإبداعية منها : مرحلة الإعداد ، مرحلة الإشراق ثم مرحلة التقويم (المرجع السابق ، ص٣٦) .

ويرى " جوردون Gordon " أن العملية الإبداعية هى النشاط العقلى المبذول فى موقف تحديد وحل المشكلة

(فى : زين العابدين درويش ، ١٩٨٣ ، ص٦١) .

ويــــرى " أوســـبورن " Osborn أن عمـــلية الإبـــداع فى موقـــف حــل المشـــكلات تمـــر بـــثلاثة أطـــوار هى : اكتشـــاف الواقعة أو الإحساس بالمشـــكلة ، اكتشـــاف الفكـــرة أو توليـــد الأفكـــار حول المشكلة ، اكتشاف الحل (فى : زين العابدين درويش ١٩٨٣ ، ص٦١) .

ويـــرى " تيـــزليوك " Tesluk وزملاؤه أن الإبداع يبدأ بالتعرف على المشـــكلة ويؤدى إلى توليد أفكار جديدة أو منتج أو عمليات بواسطة الفرد أو مجموعة من الأفراد ، وعند هذه المرحلة ننتقل من توليد أفكار جديدة إلى حل المشكلة ثم إلى التطبيق (Tesluk & et al., 1997, P. 27) .

ويذكر " عبد الســـلام عبد الغفـــار " أنه لا توجـــد فروق أســـاسية بين عملية الابتكار ونموذج حل المشكلات

(عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٩٧ ، ص ١٣٢) .

وأشار " ويزبيرج " Weisberg إلى أن عملية الإبداع عملية معقـــدة تتضمن تكاملاً بين أربع مراحل هى : مرحلة الإعداد أو التهيؤ Preparation، مرحلة الكمون Incubation ، مرحلة التنوير أو الإشراق Illumination ، ومرحـــلة التحقيق Vertication (Weisberg, 1986, P. 4)

ويـــرى " فؤاد أبو حطب ، آمال صادق " أن مرحلتى التخمر (الكمون) والتنوير أو الإشراق من أكثر المراحل ارتباطاً بالإبداع

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ١٩٩٢ ، ص٤٦٦) .

وتوصلت دراسة " تشانـــد ورونكـــو " Chand & Runco إلـــى أن مهارات حل المشكلة هى نفسها مكونات العملية الإبداعية

(Chand & Runco, 1992)

وقـــد ميّـــز تايلور Taylor بين خمسة مستويات للتفكير الإبداعى من حيث العمق والدرجة وليس النوع بعد تحليله لحوالى مائة تعريف من تعريفات الإبداع هى :

١-مستوى الإبداع التعبيرى	Expressive
٢-مستوى الإبداع الإنتاجى	Productive
٣-مستوى الإبداع الاختراعى	Inventive
٤-مستوى الإبداع التجديدى	Innovative
٥-مستوى الإبداع الانبثاقى	Emergentive

(فى : فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩٢ ، ٤٦٧ - ٤٦٨) .

ويعرف " فؤاد عبد اللطيف أبو حطب " الإبداع فى ضوء نموذجه الرباعى للعمليات المعرفية : " بأنه العملية التى يستحضر بها المرء إلى الوجود ناتجاً جديداً ومفيداً ، ويتطلب ذلك أن يكون الشخص حساساً بالفجوات والثغرات فى المعلومات المتاحة ، وقادراً على تحديد النقائص والصعوبات والمشكلات ، وساعياً للبحث عن حلول لها ومتمكناً من عمليات التفكير الحدسى للوصول إلى الحلول المحتملة أو المتوقعة أو الممكنة ، وعمليات التفكير الاستدلالى لاختبار هذه الحدوث (باعتبارها فروضاً) بالطرق الملائمة ، وعمليات التفكير التقويمى أو الناقد للحكم على هذه الفروض سواء بقبولها أو تعديلها أو رفضها ، مع توافر القدرة على نقل الناتج للآخرين " (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ص ٦٢٩) .

وعرف " سدورو Sdorow " الإبداع بأنه أسلوب لحل المشكلة ينتج عنه كل ما هو جديد أو غير مألوف وهذه الحلول للمشكلات تكون موضع تقدير واحترام من الناحية الاجتماعية (Sdorow, 1998, P. 319) .

نلاحظ من خلال عرض بعض التعريفات الحديثة للإبداع إنها ركزت على أن الإبداع هو إحساس بالمشكلات ووضع حل لها يتميز عن غيره من الحلول العادية بالأصالة والجدة أو باختصار حل إبداعى .

النظريات المفسرة للإبداع :

هناك العديد من العلماء والمنظرين الذين تحدثوا عن الإبداع وهناك أوجه اتفاق وأوجه اختلاف بين وجهات النظر لهؤلاء العلماء والمنظرين نتناولها بإيجاز فيما يلى :

١- *علماء التحليل النفسى* : فَسَّر " فرويد " الإبداع من منظور نفسى من خلال مفهوم التسامى أو الإعلاء بمعنى أن الدوافع الغريزية والطاقة الجنسية يتم إعلائها من خلال عملية الكبت ثم توجه بشكل أفعال وتصرفات مختلفة من قبل الفرد نتيجة لضغوط اجتماعية ويفسر الإبداع بأنه نتاج نشاط الوعى ، كما أنه لا يلغى دور الوعى فى الوصول إلى النتاج الإبداعى ، أى أن الإبداع هو حيلة دفاعية تسمى بالإعلاء
(فى : الكسندر روشكا ، ١٩٨٩ ، ص ص ٢١ – ٢٥) .

٢- *العلماء السلوكيون* : فسروا نشاط الفرد على أساس مثير – استجابة وقد أوضح ميدنك Medink أن عملية الإبداع هى عملية تنظيم العناصر المترابطة فى تراكيب جديدة متطابقة مع الظروف الخاصة التى يتطلبها الموقف وكلما تباعدت العناصر التى ترتبط لتكوين الارتباط الجديد أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى القدرة على التفكير الإبداعى . وفسره آخرون من خلال عملية التعزيز على أن الطفل الذى يتم تعزيزه يتهيأ لاستجابات إبداعية مناسبة للموقف ، وأنه يمكن تنمية هذه الاستجابات فى مواقف مختلفة ، والتدعيم والتعزيز يساعدان على خلق الإبداع (In: Coney & Serna, 1995) .

٣- *علماء الجشتالت* : فسروا الإبداع على أنه ينتج نتيجة مشكلة معينة تمثل جانب غير مكتمل للوصول إليه ليتم حل المشكلة ولابد من الأخذ فى الاعتبار عملية الكل المتكامل بعد التدقيق فى الأجزاء وفحصها ،

كما أنهم ميزوا بين الحلول التى تأتى نتيجة الصدفة والتفسير والحدس وهم أساس الوصول إلى حل المشكلات أو الإبداع (المرجع السابق) .

٤-*العلماء المعرفيون* : ومنهم " برونر " الذى يرى أن الإبداع يتمثل فى قــدرة الفــرد عــلى ربط المعلومات التى يواجهها مع المعلومات التى يخــتزنها بشكل جديد ومختلف عما هو مألوف وعادى ويكوّن من هذه المعلومات المترابطة إنتاجاً جديداً له أثر عقلى وتصنيف فعلى (فى : الكسندر روشكا ، ١٩٨٩، ص ص٢١ - ٢٥) .

٥-*النظرية العاملية فى تفسير الإبداع* :

قدم " جيلفورد " تصنيفاً ثلاثياً للقدرات العقلية أسماه باسم بنية العقل Structure of intellect يتضمن :

أ - العمــليات : Operations وتتمــثل فى قدرات الذاكرة التى تتعلق بــتخزين المعلومات ، وقدرات التفكير التى تتعلق بتجهيز المعلومات وتنقسم قدرات التفكير إلى ثلاثة أقسام هى : قدرات التفكير المعرفى Cognition وقــدرات الــتفكير الإنــتاجى Production وقدرات التفكير التقويمى Evaluation وتنقسم قدرات التفكير الإنتاجى إلى قســمين همــا الــتفكير الإنتاجى التقاربى Convergent والتفكير الإنــتاجى التــباعدى Divergent وأطلق " جيلفورد " على التفكير الإنــتاجى التــباعدى الــتفكير الإبداعى والذى يتضمن مجموعة من القدرات هى : الأصالة و المرونة و الطلاقة والحساسية للمشكلات .

ب - المحــتوى : Content ويتضــمن محــتوى الأشــكال ، محتوى الرموز ، محتوى المعانى والمحتوى السلوكى .

ج - الــــنواتج : Products وتتضــــمن الوحــــدات ، الفــــئات ، العلاقات ، المنظومات ، التحويلات ، والتضمينات .

وبالـــتالى توصـــل " جيـــلفورد " إلى أن العقـــل الإنســـانى يتكون من (٥ × ٤ × ٦ = ١٢٠) قدرة عقلية

(فى : فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ص ص ١١٧ – ١٢٠)

ويُعـــد نمـــوذج " جيلفورد " السابق من وجهة نظرنا من أكثر النماذج العلمية المفسرة للإبداع والذى يتمشى مع الواقع الفعلى .

بعض نماذج تنمية الإبداع

١ – *نموذج " باجانو " Pagano لإبداع الأطفال :*

يرى " باجانو " أن الإبداع لدى الطفل يظهر من خلال التعلم المدرسى ، لأن الطفـــل في هذه المرحلة يكون فى مرحلة تكوين ونمو المعلومات ، والبيئة لهـــا دور كـــبير فى تـــزويد الطفـــل بالأفكـــار والخبرات ، ويتمكن الطفل من الإبـــداع مـــن خـــلال اتصـــاله واحـــتكاكه بالمجتمع الذى يعيش فيه ، كما أن الإبـــداع لـــدى الطفـــل يـــتأثر بعوامل كثيرة منها : المدرس ، محتوى المادة الدراســـية وطـــريقة تدريســـها ، وتوجـــد أربـــع طرق تؤدى إلى تعلم الطفل الإبداع هى :

(أ) البيـــئة المفـــتوحة أو الحرة : تشجع البيئة الحرة الأطفال كى يعبروا عن أفكـــارهم دون تحفظ، وفى هذه البيئة يوجد أشخاص يقومون بدور المثير لهذه الأفكار مثل المدرس والأسرة .

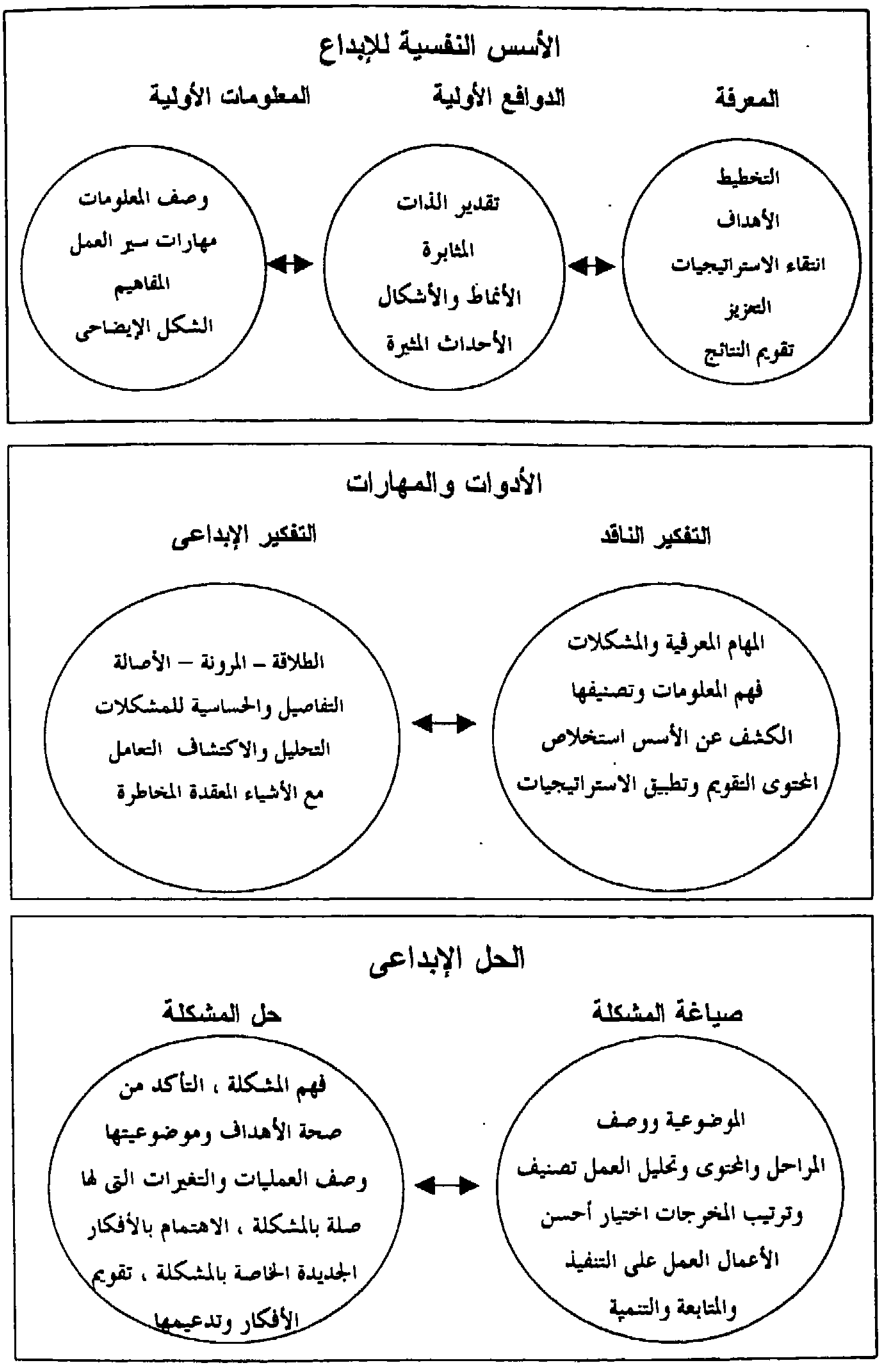
(ب) مهـــارات النشـــاط الإبداعى : توجد بعض المهارات تساعد على النشاط الإبـــداعى لدى الطفل منها : مفهوم الطفل عن نفسه وعلاقته بالآخرين ، ووعيه بالأشياء المحيطة به ومهارات الاكتساب والتعبير .

(ج) المعـــلومات : يحتاج الطفل المبدع إلى المعلومات النقية وبعض الآليات الـــتى تســـاعد على الأداء الإبداعى ، على أن تقدم المعلومات إلى الطفل بأسلوب جذاب .

(د) عوامــل أخــرى : النشــاط التعــليمى ودور البيــئة الإيجــابى وبعض الاســتراتيجيات الــتى توضــع عــلى فترات طويلة لزيادة مستوى التعلم والإبــداع لــدى الطفل ، واللعب وحب الاستطلاع والمعلم المتفهم لطبيعة الإبداع (Pagano, 1990, PP. 127 - 128) .

٢- نموذج " تريفينجر " Treffinger للتفكير الإبداعى :

يفســر النموذج الإبداع كعملية دينامية متفاعلة ، مع الاهتمام بالعوامل المؤثــرة فى عمــلية الإبداع ، ويتكون النموذج من منظومة مكونة من ثلاث مدخلات هى : المدخل الأول يفسر الأسس النفسية للإبداع بصفة عامة ، ويمثل المدخــل الــثانى الأدوات والمهارات اللازمة للعملية الإبداعية ، ويمثل المدخل الثالث ظهور الحل الإبداعى للمشكلة (In: Heller,1993,PP. 555-557) كما هو موضح فى الشكل الآتى :



نموذج جان تريفينجر Trefinger للتفكير الإبداعى

الجزء الثانى

بعض الاتجاهات الحديثة فى دراسة الإبداع

الاتجاه الأول

إجراء بحوث سيكومترية خاصة بكيفية إعداد اختبارات نفسية مقننة لقياس الإبداع قياساً كمياً

بعض الاتجاهات الحديثة فى دراسة الإبداع

تمكن الباحث من حصر بعض الاتجاهات الحديثة فى دراسة الإبداع فى الاتجاهات الآتية :

الاتجاه الأول :

إجراء بحوث ودراسات سيكومترية خاصة بكيفية إعداد اختبارات مقننة لقياس الإبداع قياساً كمياً بشىء من المهارة والدقة أسوة باختبارات الذكاء ويرجع ذلك للأسباب التالية :

١- تعددت الاختبارات المستخدمة فى قياس الإبداع منها : اختبارات " تورانس " للتفكير الإبداعى ، واختبارات " جيلفورد " للتفكير التباعدى وقوائم الشخصية وغيرها وهذه الاختبارات تحتاج إلى إعادة صياغة فى محتواها العام والخاص وتتطلب إعادة تقتينها حتى يمكن تطبيقها على عينات متجانسة ومتنوعة من الطلاب والشباب ، علاوة على ذلك فإن الفروق بين الجنسين على هذه الاختبارات غير واضحة ، كما أن اختبارات الإبداع تتطلب إجراءات أو نهج جديد حتى يمكن الانتقال من الاختبارات السائدة والمألوفة
(Cropley, 1996 ; Plucker, 1999)

٢- إن التوزيع الاعتدالى الذى ساد فى مجال القدرات العقلية لم يستخدم بقدر كافٍ فى مجال قدرات الإبداع ، على الرغم من أن الفروق الموجودة بين الأفراد فى القدرات الإبداعية فروقاً فى الدرجة وليس فى النوع ، أى أنها فروقاً كمية وليست فروقاً كيفية (Venable, 1994).

٣- إن اختبارات " تورانس وجيلفورد " التى تقيس الإبداع إنما هى تقيس استعدادات إبداعية أو إمكانية حدوث الإبداع وبالتالى تُعد هذه الاختبارات من قبيل المنبئات وليست من قبيل المحكات ، وبالتالى يتفق الباحث مع " عبد السلام عبد الغفار " حيث يرى أن

الابـــتكار بوصفه ناتجاً ابتكارياً يصبح من قبيل المحكات لأنه يعبر عن مســتويات أداء فعــلية، وماعدا ذلك يصبح من قبيل المنبئات بإمكانية حــدوث الابتكار دون أن تضمن تحقيقه بالفعل ، والمبتكر هو من أنتج إنــتاجاً ابــتكارياً ، والابتكار ما ينشأ عنه إنتاجاً ابتكارياً يتميز بالجدة والمغــزى واســتمرارية الأثر ، والجدة أمر نسبى ، تنسب إلى ما هو معروف ومتداول بين العاملين فى مجال معين فى وقت معين

(عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٩٧ ، ص ١٤٢ ، ١٥٢) .

ويــرى " فتحى مصطفى الزيات" أن الدرجة التى يحققها الفرد عــلى اختبار ما للقدرة على التفكير الإبداعى تُعد بمثابة منبئات وليست محكات (فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٥ ، ص ٤٩٨) .

ويــرى بعض الباحثين أمثال Kogan & Walsh أن ما تقيسه اختبارات الإبداع الحالية لا يعكس شيئاً أكثر مما تقيسه بالفعل اختبارات الذكاء للأسباب الآتية :

أ - الارتــباطات بيــن الاختبارات الفرعية التى تشتمل عليها مقاييس الذكــاء كانت مرتفعة ، بينما الارتباطات بين الاختبارات المختلفة التى تقيس الإبداع كانت منخفضة .

ب - الارتباطات بين اختبارات الذكاء واختبارات الإبداع كانت مساوية تقريــباً فى مقدارهــا للارتباطات بين الاختبارات المختلفة للإبداع ذاتها .

وأشــار الباحثان السابقان إلى ضرورة الاعتماد فى بناء اختبارات الإبداع على نموذج يختلف عن نموذج بناء اختبارات الذكاء

(فى : صلاح الدين علام ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٦١) .

٤- الــنظرة الحديــثة للإبداع تعتبره متصلاً أو مقياساً متدرجاً يتدرج عليه الأفــراد زيـــادة ونقصـــاناً فيما يمتلكون من هذه القدرة . وليس قدرة

منفردة توجد كلها أو لا توجد بالمرة عند كل فرد من البشر ، وهذا يساعد الباحثين على إعداد مقاييس حديثة لقياس الإبداع تستخدم فى دراسته بطريقة كمية على مجموعات متباينة فى قدراتها الإبداعية سواء بين العاديين أو المتفوقين من الناس

(حسن أحمد عيسى ،١٩٩٤ ، ص ٥٠) .

٥-توصل " بتروسكو " Petrosko من دراسته التى قام فيها بتحليل مائة أداة أعدت لأطفال المرحلة الابتدائية لقياس الإبداع ، مستخدماً ستة وثلاثين محكاً تربوياً وسيكومترياً لتقويم هذه الأدوات - إلى توافر معلومات ضئيلة عن ثبات هذه الأدوات ومعلومات أكثر ضآلة عن صدقها ، ويرى أن الحكم على مدى صلاحية هذه الأدوات لقياس القدرات الإبداعية مازال فى مراحل نموه ، وأنه من غير المجدى أن نتوقع أن تقابل هذه الأدوات المعايير أو المستويات أو المحكات التى تنطوى على قيمة تنبؤية مقبولة للإبداعية

. (Petrosko, 1978)

ويتفق بعض الباحثين العرب (فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٥ ؛ عبد الرحمن سليمان الطريرى ، ١٩٩٦ ؛ صلاح الدين علام ، ٢٠٠٠) مع Petrosko على أن معاملات ثبات وصدق اختبارات التفكير الابتكارى منخفضة ، كما أنها تفتقر إلى الصدق التنبؤى ، وتوصل " محمد حمزة خان " عند تقنينه لاختبار " تورانس " المصور فى البيئة السعودية مستخدماً الصدق المرتبط بالمحك (درجات التحصيل) إلى أن أبعاد التفكير الابتكارى لا ترتبط بالتحصيل الدراسى (محمد حمزة خان ،١٩٩١) .

٦-بعض الاختبارات المستخدمة حالياً فى قياس الإبداع هى من نوع الاختيار من متعدد الذى يعتمد على التفكير التقاربى أو التفكير الذاتى

بينما يتطلب الإبداع نوعاً من التفكير المنطلق أو التفكير التباعدى الذى يـــبحث عـــن إجابـــات وحلول جديدة ومبتكرة تكون غير موجودة فى اختــبارات الذكاء . كما أن بعض الباحثين الذين قاموا بإعداد اختبارات لقيـــاس الـــتفكير الإبداعى عرّفوه فى ضوء المجموع الكلى لدرجـــات الفـــرد فى الاختـــبار المستخدم (درجات الطلاقة + درجات الأصالة + درجات المرونة = التفكير الإبداعى) دون تحديد وزن نسبى لكل قدرة يقيسها الاختبار المستخدم .

٧- اعـــتمد بعـــض الباحـــثين عـــلى الأســـلوب الإحصـــائى فى تحديدهم للمبـــتكرين ، فالمبـــتكر هو من ينحرف انحرافاً معيناً عن العادى عند أدائه على مقياس يفترض الباحث فيه صلاحيته لقياس القدرة الابتكارية (عـــبد السلام عبد الغفار ، ١٩٩٧ ، ص ١٤٦) ، ومن هنا أردت أن أتســـاءل هـــل التـــلميذ الـــذى يحصل على درجات مرتفعة فى الأصالة (حداثـــة وجـــودة المنـــتج) ودرجـــات منخفضة فى كل من الطلاقة والمرونة يعد مبتكراً (مبدعاً) ؟

وقـــد نـــبع هـــذا التساؤل من خلال إطلاع الباحث على بعض الـــبحوث والدراسات التى تناولت دراسة الإبداع والمنشورة فى البيئات العـــربية والـــتى اعـــتمدت فى تشخيصها للتلاميذ المبدعين والتلاميذ العاديين على الأرباعى الأعلى والأرباعى الأدنى لدرجات التلاميذ الكلية فى الاختبار المستخدم فى قياس الإبداع على الترتيب ، وبعض البحوث اعتمدت على متوسط الدرجات الكلية كدرجات قطع فاصلة بين التلاميذ المـــبدعين والـــتلاميذ العـــاديين. على الرغم من وجود اتفاق عام بين العـــلماء الذين اهتموا بدراسة الإبداع على أن العمل الإبداعى ضرورى أن يـــتوافر فيه الأصالة والحداثة حتى مع استخدام الأفكار القديمة فى

علاقات جديدة وبشكل جديد وعلى هذا فالإنتاج الإبداعى الذى لا يتوافر فيه الندرة وعدم الشيوع والتجديد فهو ليس إنتاجاً إبداعياً

(حسن أحمد عيسى ،١٩٩٤ ، ص ٣٨) .

وقد طرحت " صفاء يوسف الأعسر " عدة تساؤلات حول مقاييس الإبداع منها : ما مدى صدق المقاييس النفسية فى التنبؤ بالموهبة ؟ كيف تتحدد النقاط الفاصلة الدالة على الموهبة ؟

(صفاء يوسف الأعسر ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢) .

٨- يكون تفكير الطفل فى بداية نموه تفكيراً عاماً يبدأ فى التمايز والتباين والتخصص كلما تقدم الطفل فى عمره الزمنى فتظهر القدرات الخاصة والتى منها القدرات الإبداعية ، فنجد أن الطالب فى مرحلة الثانوية العامة – على سبيل المثال – يطلق على نفسه عدة تعبيرات منها: أنا شاعر ، أنا فنان ، أنا موسيقى ، أنا رسام وغيرها من التعبيرات وهذا يدل على أن القدرات الإبداعية لدى هذا الطالب عبرت عن نفسها فى ضوء ناتج فى محتوى Content معين . فالاختبارات المستخدمة حالياً فى قياس الإبداع لا تقيس هذا الناتج عند هذا الطالب ، فمثلاً اختبارات " تورانس " وهى الاختبارات الأكثر شيوعاً فى قياس الإبداع تستخدم للأطفال حتى طلاب المراحل العليا من التعليم بصفة عامة ، كما أنها تقيس القدرة العامة للتفكير الابتكارى ولا تقيس العوامل الخاصة لهذه القدرة بصورة مستقلة وهى الطلاقة والأصالة والمرونة

(فى : أحمد عبد اللطيف عبادة ، ١٩٩٤) .

٩- معظم الاختبارات المستخدمة فى قياس الإبداع فى البيئة العربية اختبارات معرّبة ومفهوم الإبداع يختلف باختلاف الثقافات ، كما أن هذه الاختبارات ليست لها معايير ثابتة فى تصحيحها وخاصة عند تقدير درجة الأصالة التى تقدر بعدد الاستجابات الأقل تكراراً إحصائياً ، كما

أنه لا توجد لهذه الاختبارات معايير إحصائية (مثل الدرجات المعيارية أو الدرجات التائية) يمكن في ضوئها تقييم الدرجة الخام التي يحصل عليها التلميذ – في هذه الاختبارات – في ضوء درجات العينة الكلية أسوة باختبارات الذكاء . لذلك فإن اختبارات الابتكارية (الإبداعية) المتوافرة يمكن استخدامها لأغراض البحث ، ولكنها لم تصل في تطورها إلى مرحلة تسمح بتفسير درجاتها تفسيراً يمكن الإفادة منه في الواقع الفعلي (صلاح الدين علام ، ٢٠٠٠ ، ص٤٦٢) .

يتضح مما سبق أن قياس الإبداع بقدر كبير من الدقة والمهارة كما هو متبع في قياس الذكاء يتطلب مزيداً من البحوث والدراسات السيكومترية من أجل التعرف على العمليات المعرفية التي تسهم في الإنتاج الإبداعي ، والتي يمكن أن تلقي مزيداً من الضوء على ظاهرة الإبداع ، وهذا يعد اتجاهاً معاصراً في دراسة الإبداع ، كما أنه يجب أن نتعامل مع الاختبارات الأجنبية بصفة عامة واختبارات الإبداع على وجه الخصوص في البيئة العربية بشيء من الحذر .

الاتجاه الثانى

مدى فاعلية التعلم الذاتى

(الأنشطة الإثرائية التعليمية ، الكمبيوتر)

فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ

الاتجاه الثانى

مـــدى فاعـــلية التعلم الذاتى (الإثراء التعليمى ، الكمبيوتر) فى تنمية الإبداع لد التلاميذ .

الإثراء التعليمى *Enrichment*

يُعد الإثراء التعليمى من الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال المتفوقين ، ويقصد به الإجراءات التى أُعدت لزيادة عمل أو اتســـاع خبرات تعلم التلاميذ المتفوقين وقد تشمل تعديلات خاصة ، دراسة مســـتقلة ، مشـــروعات فـــردية ، مجموعات عمل صغيرة وتعديلات أخرى فى عمـــليات الدراســـة المعـــتادة (هشـــام مصطفى كمال ،١٩٩٤ ، ص ٢٩) . ويقصـــد بـــه أيضاً زيادة الخبرات التعليمية المقدمة لبعض الطلاب بما يتناسب مـــع ميولهـــم وقدراتهـــم واستعداداتهم ، ويستخدم مصطلح إثراء عند تحوير الـــبرنامج الدراســـى العـــادى ليقـــدم خـــبرات تعـــليمية تتناسب مع القدرات الخاصـــة لـــلطلاب المـــتفوقين أزيـــد من الخبرات المقدمة من خلال البرنامج الدراسى (Leopold, 1993, P. 34) .

ويعـــرف الإثـــراء بالخـــبرات التى تسمح لكل تلميذ متفوق باستقصاء موضـــوعات شـــيقة بطـــريقة أكـــثر تفصيلاً من المعتاد فى المنهج المدرسى النظامى . (Heward, & Orlansky, 1984, P. 379) .

ويعـــرف الإثراء بأنه فروع الدراسة الإضافية أو مجالات التعلم التى لا توجد بصفة دائمة فى المنهج المقرر (Clark, 1992, P. 186) .

ويقصـــد بالإثـــراء تقديم برامج خاصة بالأطفال المتفوقين ، تختلف فى الكيـــف والمســـتوى عن تلك التى تقدم للأطفال العاديين ، على أن يظل الطفل ضمن جماعته المرجعية التى ينتمى إلى ثقافتها الفرعية

(فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، ١٩٩٥ ، ص ٨٧) .

ويعـرف الإثـراء بالأنشطة التى يتم اختيارها بعناية ويكلف بها الطفل المـتفوق ، بالإضـافة إلى الأنشطة الدراسية العادية ، وتتضمن برامج الإثراء أنشطة تهدف إلى تنمية المفاهيم والربط بينها ، وتنمية التفكير الناقد من خلال تقديـم الحقـائق ومناقشـتها ، وتنمية التفكير الإبداعى فى الأصالة والمرونة والطلاقة فى توليد الأفكار ، وتنمية القدرة على حل المشكلات ، وتنمية القدرة على التعامل مع المواقف المعقدة

(ابتسام محمد السحماوى ، ١٩٩٨ ، ص ص ١٩٩ – ٢٠٠)

ومن أساليب الإثراء التعليمى :

١- زيادة المنهج أو تعميق محتواه ويشمل ذلك نوعين من الإثراء :

أ- الإثراء الأفقى : وهو إضافة وحدات دراسية للمنهج الأصلى بما يتفق وميول الطلاب الموهوبين وقدراتهم .

ب- الإثـراء الرأسـى : ويقصد به تعميق محتوى وحدة دراسية معينة وذلك بإضافة بعض الخبرات التعليمية التى تتعلق بهذه الوحدة.

٢- إضـافة مـنهج جديد : ويقصد به أن يدرس الطلاب الموهوبين بعض المـناهج الجديـدة الـتى تتسم بالصعوبة مثل الإلكترونيات ، الهندسة الوراثية ، علم التنبؤ .

٣- إثـراء مرتبط بنوع أو محتوى المادة المقدمة : ويقصد به ربط المادة التعـليمية المقدمـة بالطـبيعة المتفردة للموهوبين بما يتفق وميولهم الخاصة .

٤- الإثـراء عـن طريق مهارات التفكير العليا : ويقصد بذلك تنمية قدرات الطـلاب على الفهم والتحليل والتركيب والتقويم أكثر من مهارات الحفظ والـتذكر وأن تعـتمد طرق التدريس على تنمية مهارات البحث العلمى والقدرة على حل المشكلات ، وتنمية مهارات التعلم الذاتى

(Leopold, 1993, P. 34)

ومن مميزات الإثراء التعليمى :

أ - أقل الطرق تكلفة فى تلبية حاجات المتفوقين .

ب - يساعد على الوصول إلى القدرات العقلية العليا .

ج - نشاط المتفوقين له تأثير فى جودة التعليم بما يفيد كل تلاميذ الفصل .

د - تنمية الديمقراطية والتدريب على القيادة .

هـ- يسمح للمتفوق أن يبقى مع أقرانه من نفس عمره .

(عبد المطلب أمين القريطى ، ١٩٩٥) .

ومن عيوبه :

أ - المتفوقون قد يحفزون التلميذ المتوسطين إلى أن هذا قد يتم على حساب تعلمهم .

ب- أداء المتفوق قد يكون مقبولاً فى الفصل ، على الرغم من أنه قد يكون أقل من المستوى الذى يستطيع أن يصل إليه .

ج - يفقد المتفوقون قدرات مهمة ، ولا يتم إثارة دافعيتهم ، لأن المعلم يخصص وقتاً ومساعدة أقل (المرجع السابق) .

ويمكن إثراء مناهج المتفوقين عن طريق :

١- الإثــراء فى الجـانب العقلى - الدراسى : ويكون ذلك بوضع مقررات إضافية أو أجزاء من المقررات للمتفوق الراغب ، ولا يلزم بها الطالب العادى ، على أن يقوم بتدريسها معلمون مؤهلون لذلك علمياً وتربوياً ، أو إضافة أجزاء فى كل وحدة أو موضوع فى الكتاب الدراسى للاستمرار فى التعلم أو التعمق فى موضوع الوحدة ، أو يمكن إعداد كتب إضافية تصحب الكتاب المدرسى تشبع نهم المتفوق للاستزادة من المعرفة أو عن طريق استخدام وسائل وطرق تدريس تساعد على الإيجابية والمبادأة والتعلم الذاتى من جانب المتعلم .

٢- الإثــراء فى الجانب الجسمى – الحركى : ويكون ذلك بالاهتمام بتوفير الملاعب وأجهزة اللعب والتدريب والحفاظ على لياقة الجسم مع توفير المدربين القادرين على رعايةِ المتفوقين فى هذا الجانب .

٣- الإثـــراء فى الجـــانب الانفعالى – الاجتماعى : ويكون ذلك عن طريق الأنشطة الاجتماعية التى تتيح تفاعل الطلاب مع بعضهم ومع معلميهم ومع إدارة المدرسة وعمالها .

٤- الإثراء فى الجانب الأخلاقى / الروحى – الدينى : ومجالاته أيضاً داخل المدرسة فى قراءات دينية ، ومحاضرات وندوات خارج المدرسة وفى المساجد ومعاونة المحتاجين وخدمة المرضى وغيرها

(إبراهيم بسيونى عميرة ، ١٩٩٧ ، ص ص ١٥٣ – ١٥٤) .

بعض نماذج الإثراء التعليمى

١ـ نموذج الإثراء الثلاثى : The Enrichment Triad Model

أعـــد هـــذا النموذج Renzulli بهدف تشجيع الإنتاجية الابتكارية عند الشباب بتعريضهم للموضوعات المختلفة ، ولمجالات الميول وميادين الدراسة ولتدريبهم على نحو أبعد لتطبيق المحتوى أو المضمون المتقدم وعلى مهارات الـــتدريب العمـــلية وعـــلى التدريب على المنهجية فى مجالات اهتمام تختارها الـــذات ، ووفقـــاً لذلـــك أعـــدت ثلاثـــة أنمـــاط من الإثراء فى نموذج الإثراء الثلاثى (فى : جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧ ، ص ص٣١ – ٥٩) هى :

أ – الـــنمط الأول من الإثراء : صُمم ليعرّض الطلاب لأنواع عريضة من فروع المعرفة ومن الموضوعات ومن الأشغال والهوايات والأشخاص والأماكن والأحداث التى لا يتناولها عادة المنهج التعليمى النظامى .

ب- الـــنمط الـــثانى من الإثراء : يتألف من مواد وطرق صُممت لتحسين نمو الـــتفكير وعمليات الشعور . ويعد هذا النمط من الإثراء عام ، يتألف من

التدريب فى مجالات مثل التفكير الابتكارى وحل المشكلات ، وتعلم كيف يتعلم مهارات مثل تصنيف البيانات وتحليلها ومهارات الاتصال ، وبعض خبرات هذا النمط الإثرائى (الثانى) محددة ونوعية بحيث لا يمكن التخطيط لها مسبقاً وتتضمن عادة تعليماً متقدماً فى مجال اهتمام اختاره التلميذ .

ج- النمط الثالث من الإثراء : يحدث حين يهتم التلاميذ بموضوع اختاروه بأنفسهم وكانوا على استعداد لتخصيص الوقت اللازم لاكتساب المحتوى المتقدم الذى يحتاجه الموضوع ، وللتدريب على ما يتطلبه ذلك من عمليات والذى يقومون فيه بدور الباحث المباشر .

إن خبرات الإثراء التى يتضمنها النموذج الثلاثى لا يلزم بالضرورة أن تستخدم بنفس الترتيب الزمنى دائماً ، أى أن نبدأ دائماً بالنمط الأول من الدراسات ثم نتقدم إلى النمط الثانى ونختم بالنمط الثالث ، فكثير من التلاميذ اهتموا بمتابعة دراسة النمط الثالث وهم يخبرون التدريب على النمط الثانى .

وفى المناطق أو الأحياء التى تستخدم نموذج الإثراء الثلاثى تم تحديد التلاميذ الذين يقعون فوق المتوسط ويظهرون إمكانية تنمية مستويات عالية من الالتزام بالمهمة أو الابتكار باعتبارهم " بولة " أو تجمع الموهبة وتم تزويدهم بخبرات منتظمة من النمط الأول والثانى . وقد تم توثيق كثير من فرص الإثراء هذه دورياً على نطاق أوسع فى المجتمع الطلابى ، وبهذه الطريقة يتاح للطلاب الذين لم يتم تحديدهم رسمياً الاندماج فى خبرات الإثراء .

وقد أجريت عدة بحوث تطبيقية على نموذج الإثراء الثلاثى نذكر منها - على سبيل المثال - دراسة " ريس رينزولى " Reis & Renzulli عام ١٩٨٢ التى أجريت فى (١١) منطقة مدرسية وفحصت (١١٦٢) تلميذاً

درســوا عدة متغيرات تتصل بفاعلية النموذج ، وتم تقسيم " رصيد الموهبة " أو تجمــع الموهــبة فى كل نقطة ، وعند كل مستوى صفى إلى مجموعتين : المجموعــة (أ) تــألفت من تلاميذ حصلوا على تقديرات فى أعلى ٥ % فى اختــبارات الذكاء واختبارات تحصيل مقننة . وتألفت المجموعة الثانية (ب) مــن تلاميذ حصلوا على تقديرات تتراوح ما بين ١٠ ، ١٥ من النقاط المئينية دون الــنقاط الخمــس الأولى (نقاط القمة) ، وشاركت المجموعتان على نحو متساوٍ فى جميع أنشطة البرنامج ، واستخدم فى الدراسة استمارة تقدير إنتاج التــلميذ لمقارنة نوعية ناتج كل من المجموعتين ، وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجــد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين (أ) ، (ب) فيما يتصل بنوعية منتجات التلاميذ .

وهــذه النتائج تحقق مفهوم الموهبة ذى الحلقات الثلاثة (قدرات فوق المتوســط ، التزام بالمهمة ، ابتكار) الذى يقوم عليه النموذج ويدعم فاعليته فى خدمة مجموعة أكبر من مجموعة الخمس فى المائة التقليدية (فى : جابر عبد الحميد جابر ، المرجع السابق ، ص ٣٨) .

وتوصــلت دراسة " جوبينز " Gubbins عام ١٩٨٢ إلى أن القدرة فــوق المتوســطة شــرط ضــرورى ، ولكــنه ليــس كافياً للإنتاجية العالية المســتوى ، وتــأكد صــدق أدوار الالــتزام بالمهمـــة ، الالــتزام الزمــنى ، وأهميــة ميــول التــلميذ ، وتــم التوصــل إلى عــدة عوامل تتصل بالإنتاج المحسن (المرجع السابق ، ص ٣٩) .

ودراســة " كوبر " Cooper عام ١٩٨٣ عن اتجاهات المديرين نحو الــبرامج الــتى تقــوم عــلى الــنموذج الــثلاثى ، أوضحت النتائج أنه على الــرغم مــن أن الــبرامج لــم تــتكامل مــع المنهج التعليمى بإتقان كما كان مــتوقعاً ، إلا أن الــنموذج كـــان فعـــالاً فى خدمـــة تجميـــع الــتلاميذ الموهوبين (المرجع السابق ، ص ٣٩) .

ودراسة " ستاركو " Starko عام ١٩٨٦ عن أثار المشاركة فى البرنامج الثلاثى ، بهدف فحص آثر النموذج الثلاثى على إنتاجية التلميذ ومشاعر فعالية الذات Self-Efficacy التى ترتبط بالإنتاجية الابتكارية مقارنة بالتلاميذ الذين لم يشاركوا فى برامج النموذج الثلاثى وتوصلت الدراسة إلى فعالية النموذج فى الإنتاجية الابتكارية والاتجاهات الموجبة نحو المدرسة (المرجع السابق ، ص٣٩) .

٢ ـ نموذج "بوردو" Purdo للإثراء الثلاثى :

يذكر " دافيد " David أن هذا النموذج يهدف إلى تنمية القدرة على التفكير الإبداعى ومهارات البحث والتعلم الذاتى وتنمية المفاهيم الإيجابية للذات والقدرة على حل المشكلات ويقدم هذا النموذج فى ثلاث مراحل وهم :

المرحلة الأولى : وتشمل القيام ببعض الأنشطة والتدريبات لفترة زمنية قصيرة تحت إشراف المعلم بهدف تنمية التفكير الإبداعى والمنطقى والناقد .

المرحلة الثانية : وتتطلب قدرات عقلية أعلى ،وتهدف إلى تعليم أساسيات التفكير الإبداعى .

المرحلة الثالثة : وتتضمن الأنشطة التى تهتم بتنمية التفكير الحر الذى يتحدى قدرات الطلاب ، من حيث تحديد المشكلة ، وجمع المعلومات عن المشكلة من مصادر مختلفة ثم التعمق فى دراستها ، وإيجاد الحلول المناسبة لها ، على أن تتم هذه الحلول بالخبرة والإبداع ثم يقوم بكتابة التقرير النهائى .

ويهدف النموذج السابق إلى تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية إلى جانب تنمية المهارات المعرفية حيث يعمل الطلاب مع أقرانهم الذين يتمتعون أو يتصفون بنفس القدرات فى جو من الود والتفاهم

(In: Heller, 1993, P. 416)

وعلى الرغم من اهتمام الدول المتقدمة بموضوع الإثراء التعليمى وتطبيقه فى مدارسها ، إلا أن دراسة وتطبيق الإثراء التعليمى أو الأنشطة الاثرائية فى البيئة العربية مازال فى بداية مراحل نموه ، فالدراسات العربية التى تصدت لدراسة الإثراء التعليمى لم يوجد منها – فى حدود علم الباحث – إلا دراسة " هشام مصطفى كمال " التى توصلت إلى فعالية برنامج إثرائى مقترح فى مادة الرياضيات للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادى على تحصيل هؤلاء التلاميذ لجوانب التعلم الإثرائية والمعتادة

(هشام مصطفى كمال ، ١٩٩٤) .

ودراسة " محمد ربيع حسنى " التى توصلت إلى فعالية برنامج إثرائى مقترح فى الرياضيات على تحصيل وتنمية التفكير الإبداعى لدى التلاميذ المتفوقين بالصف الثالث الإعدادى (محمد ربيع حسنى ، ١٩٩٨) .

ودراسة " أيمن حبيب سعيد ، نادية حسن إبراهيم " التى توصلت إلى فاعلية مواد تعليمية إثرائية مقترحة فى سبعة مقررات دراسية (اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية ، الرياضيات ، الفيزياء والكيمياء ، الأحياء والفلسفة) على التفكير الإبداعى لدى تلاميذ الصف الأول المتفوقين بعين شمس

(أيمن حبيب سعيد ، نادية حسن إبراهيم ، ١٩٩٩) .

ودراسة " عيد أبو المعاطى الدسوقى " التى اقترحت أنشطة إثرائية للتلاميذ المتفوقين فى المرحلة الابتدائية فى مادة العلوم ابتداءً من الصف الثالث حتى الصف السادس تهدف إلى زيادة القدرة الإبداعية لدى التلاميذ (عيد أبو المعاطى الدسوقى ، ٢٠٠٠) .

ومن هنا يتضح أن دراسة مدى فاعلية الأنشطة الإثرائية فى تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ يعد من الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الإبداع .

الكمبيوتر : Computer

أصبح الكمبيوتر أحد الدعائم والركائز بل أهمها التى يعتمد عليها النظام التعليمى كأداة مساعدة فى النواحى التعليمية والإدارية بالمدارس وعلى ذلك فإن استخدام الكمبيوتر فى التعليم يعد ضرورياً فى عصر التكنولوجيا الحديثة . كما أن استخدام الكمبيوتر كوسيلة للتعلم تجمع بين التعبير بالكلمة والصورة أو بكليهما معاً له تأثير كبير على المتعلم أكثر من استخدام الرموز اللفظية منفردة (عبد العزيز راشد النجادى ، ١٩٩٨ ، ص ١٦٣) .

إن إمكانية استخدام الكمبيوتر فى مساعدة التلاميذ على تطوير أنماط جديدة من التفكير قد تساعدهم على التعلم فى مواقف مختلفة ، تتطلب المنطق والتحليل وبالتالى الإبداع .

وقد نادت الدول المتقدمة بضرورة توظيف الكمبيوتر كنوع من أنواع التجديدات التربوية حيث أصبحت من الأمور الملحة على الجهات التعليمية إعادة النظر فى خططها والإفادة من تطبيقاته فى المواد الدراسية المختلفة للأسباب التالية :

١- يُعد الكمبيوتر أداة من أدوات التفكير وعملياته وتنمية مهاراته ، التى تُعد أحد الأهداف التى تسعى التربية إلى تحقيقها لدى المتعلم ، كما أن الكمبيوتر يساعد على تجسيد أو تمثيل كثير من الأمور التى تكون غير واضحة فى أذهان التلاميذ من خلال المحاكاة أو التمثيل الفعلى للموقف .

٢- يُعد الكمبيوتر بمثابة معلم خاص داخل المنزل يساعد على الفهم والاستيعاب .

٣- يحقق الكمبيوتر أهداف التعلم الفردى حيث يتيح الفرص المناسبة لكل تلميذ كى يتعلم حسب مستواه وقدراته ومهاراته ودوافعه ، وبالتالى يُعد الكمبيوتر أداة مناسبة لجميع فئات التلاميذ من الموهوبين والعاديين

وبطيئى التعلم .

٤- يساعد الكمبيوتر على الإفادة من الوسائل التعليمية المختلفة وذلك من خلال عرض الصور على شاشة الجهاز، وعرض الأفلام التعليمية والشرائح ، وتقديم التوجيهات عن طريق التسجيل الصوتى ، وكذلك تقديم التدريبات اللازمة لتوضيح أية مشكلة .

٥- يسهم الكمبيوتر بإمكاناته المتعددة فى تحقيق الأهداف التعليمية بصورة أفضل وفتح آفاق جديدة كما يلى :

أ - الأهداف المعرفية : فيتمكن الكمبيوتر من استدعاء أحدث المعلومات من شتى بقاع الأرض والتدرب على متابعتها .

ب- الأهداف المهارية : وذلك بتدعيم الكثير من المهارات الإنسانية ، وامتلاكه خبرات أكبر الأساتذة المتخصصين التى تسجل على الذاكرة الدائمة أو المؤقتة .

ج- الأهداف الوجدانية : باعتباره أبسط الوسائل لاكتساب قيم التعلم الذاتى (مدحت محروس أبو الخير ، ١٩٨٩ ، ص ١١١ ؛ عبد الله المناعى ، ١٩٩٢، ص ٤٣٨ ؛ عوض حسين التودرى ، ١٩٩٣ ، ص ٢٢ ؛ هدى أنور ، ١٩٩٩ ، ص ٢٦١) .

ويلخص "تورانس" Torrance فوائد الكمبيوتر فى تعليم الأطفال أساليب التفكير الإبداعى فيما يلى :

١- يتيح الكمبيوتر للأطفال فرص اختيار ما يرغبون فى تعلمه واكتشاف استراتيجيات بديلة وحل مشكلات متنوعة .

٢- يتيح الكمبيوتر للأطفال حرية التجريب ، ويشجعهم عليه دون أن يصاحب ذلك شعور بالخوف من ارتكاب الأخطاء ، أنه يشجع التلاميذ على التجريب بغض النظر عن نتائجه غير الناجحة .

٣- إمكانيـــة الــتفاعل بيــن الكمــبيوتر والتــلميذ وتقديــم تغذيــة راجعــة مستمرة وتعزيز تعلمه الناجح بشكل مباشر

(فى : إبراهيم عبد الوكيل الفار ،١٩٩٤ ، ص ٢٢٧) .

وأشــار " وولفولــك Woolfolk " إلى أن العلماء يقترحون العمل فى بيــئات الكمــبيوتر حاليــاً باستخدام لغة اللوجو حيث يمكن أن يؤدى هذا إلى زيادة أو إثراء الإبداع البصرى واللفظى لدى الأطفال الصغار

(Woolfolk, 1995, P.308)

ويــرى " بابرت " أن الكمبيوتر ينمى مهارات حل المشكلة لدى الأطفال ويســاعدهم عــلى اكتشــاف تفكيرهم فى بيئة تعلم بياجيه ، وبالتالى يُغيِّر من طــريقة تفكيرهم ، وأساس ذلك أن يتيح للأطفال أن يفعلوا الملموس من خلال تمــثيل أفكارهم على الشاشة ، تلك الأفكار التى نتجت من خلال التفكير المجرد (العمليات الشكلية) (فى : محمود إبراهيم بدر ، ١٩٩٧ ، ص ٢٠٩) .

وقــد دأب الباحثون فى مجال الكمبيوتر على البحث فى الإجراءات التى تحاكى الابتكار الإنسانى فى مجال الذكاء الاصطناعى ، ونظر " شانك Shank " إلى الابتكار على أنه يتكون من نوعين من العمليات :

الأولى : هى عملية البحث وفحص نماذج الخبرات السابقة .

الثانية : العمليات المتتالية لتحوير الفكرة لكى تستخدم فى موقف آخر .

وهــذا يعنى أن الابتكار من وجهة نظره هو استخدام القاعدة أو الفكرة فى موقــف غيــر متوقع ، و الكمبيوتر يمكن أن يزود بنماذج تستخدم فى حل المشكلات (فى : محمود إبراهيم بدر ، ١٩٩٧ ، ص ص ٢٠٦ - ٢٠٧) .

ويذكر " تريفنجر Treffinger " أن قوة إمكانية الكمبيوتر وما يرتبط بــه من تكنولوجيا حديثة فى استثارة الابتكار مسألة مهمة بازغة ، ويتوقع أن تصــبح مســألة مــتزايدة مــن حيــث أهميتها وحيويتها مع استمرار التقدم

التكنولوجى ، وزيادة الحنكة الحاسوبية وانتشارها بين الناس فى المجتمع (فى : جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧، ص ١٦) .

ومن هذا المنطلق بدأت الدول المتقدمة فى دراسة مدى فاعلية الكمبيوتر فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ ، فقد اتفقت بعض الدراسات على أن تعلم لغة اللوجو Logo يعمل على تنمية التفكير الإبداعى عند تلاميذ المرحلة الابتدائية (Black, 1988; Silvern, 1988; Clements, 1991) .

ودراسة " هانسن " Hansen التى هدفت إلى تدريس الطلاب خريجى الجامعة موضوعات فى علم النفس عن طريق البريد الإلكترونى (تربية الإبداع عن بعد) ، واستخدمت الدراسة موضوعات من المنهج بخصوص برنامج التربية عن بعد فى علم النفس ، وأظهرت أن التكنولوجيا المتقدمة أدت إلى زيادة الإبداع عند الطلاب وإلى تغير فاعلية التربية عن بعد للخريجين (Hansen, 1996) .

ودراسة " واجنر " Wagner التى هدفت إلى دراسة السلوك الإبداعى من خلال المخرجات والتفاعل مع الكمبيوتر ، وأظهرت أن برامج الكمبيوتر والتفاعل معها تنتج مخرجات إبداعية (Wagner,1996) .

ودراسة " هاركو " Harkow التى هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى الطلاب الموهوبين فى الصف الدراسى الثانى والثالث من خلال ثلاث طرق هى : التخيل ، الكمبيوتر ، وأسلوب الحل الإبداعى للمشكلة وأظهرت زيادة الإبداع البصرى واللفظى لدى الطلاب من خلال الطرق المستخدمة فى كل من المرونة والأصالة والطلاقة (Harkow, 1996) .

ودراسة " نيكهولز " Nichols والتى هدفت إلى مقارنة الكتابة الإبداعية باستخدام الورقة والقلم فى مقابل استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، واستخدم برنامج الوورد word عند استخدام الكمبيوتر

وأظهــرت أن التلاميذ الذين يكتبون بواسطة الكمبيوتر أظهروا كلمات وعبارات وجمل تميزت بالجودة (Nichols,1996) .

وتوصــل " دوبويــز " Duboisمــن دراســته إلى أنه يمكن بواسطة الكمبيوتر التعامل مع المناهج المتنوعة والاتصال بالشبكة المعلوماتية العالمية في أقل وقت لاكتشاف المعلومات ، وهذا أدى إلى تنمية الإبداع لدى طلاب عينة دراسته (Dubois,1998) .

ودراسة " كاتشنجز "Catchings التي هدفت إلى فحص تأثيرات برامج التــلوين بالكمبيوتر ، وتم ملاحظة مجموعتين من التلاميذ إحداهما استخدمت الكربون ومعالجات Word بينما استخدمت الأخرى برنامج التلوين ومعالجات word ، وأظهــرت زيــادة الإبــداع لــدى الأطفــال الذين استخدموا برنامج التلوين (Catchings, 1998) .

أمــا الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة فاعلية الكمبيوتر في تنمية الــتفكير الإبداعي لدى الطلاب كانت محدودة – في حدود علم الباحث – منها : دراسة " إبراهيم عبد الوكيل الفار " التي هدفت إلى دراسة أثر تعليم لغة اللوجو العــربية في تــنمية الــتفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية ، وأظهرت تفوق التلاميذ الذين تلقوا تدريباً على لغة اللوجو في الطلاقة والأصالة والمرونة والقدرة الابتكارية مقارنة بالتلاميذ الذين لم يتلقوا تدريباً على لغة اللوجو (إبراهيم عبد الوكيل الفار ، ١٩٩٤) .

ودراسة " إيمان محمد إمام " التي هدفت إلى استخدام إمكانات الكمبيوتر كوســيلة تعليمية لتنمية الإبداع الفني لدى طلاب كلية التربية الفنية ، وأظهرت وجــود فــروق ذات دلالــة إحصائية بعد وقبل استخدام الكمبيوتر في التفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي (إيمان محمد إمام ، ١٩٩٦) .

ودراســة " إيمــان السكري " التي هدفت إلى استخدام الكمبيوتر كأداة للارتقــاء بالقدرات الابتكارية في فن الجرافيك لدى طلبة الفرقة الإعدادي بكلية

الفنون الجميلة ، وأظهرت أن استخدام الكمبيوتر كوسيلة تكنولوجية حديثة أدى إلى الارتقـاء بـالقدرات الابـتكارية لدى الطالب من خلال المقارنة بين وبعد استخدم الكمبيوتر (إيمان السكرى ، ١٩٩٦) .

ودراســة " سـامية عبد الرحمن حسنين " التى هدفت إلى دراسة أثر اسـتخدام بـرمجة الكمـبيوتر عـلى التحصيل والتفكير الابتكارى لدى طلاب الصـف الأول الـثانوى عـام ، وأظهـرت تفـوق الطـلاب الذيـن درسـوا باسـتخدام الكمـبيوتر عـلى طـلاب المجموعـة الضـابطة فى كـل من حل التمارين الرياضية والقدرة على التفكير الابتكارى

(سامية عبد الرحمن حسنين ، ١٩٩٧) .

ودراســة " محمــود إبراهيم بدر " التى هدفت إلى دراسة أثر تدريس وحــدة مقـترحة فى الرياضــيات عــلى الرسم الفنى بطريقتين على التحصيل والابـتكار لطــلاب قسـم الزخرفة بمرحلة التعليم الصناعى ، واستخدمت فى الدراســة لغة اللوجو فى تدريس الوحدة المقترحة ، أظهرت إلى فاعلية الوحدة المقترحة على التحصيل والابتكار (محمود إبراهيم بدر ، ١٩٩٧) .

ودراســة " هــدى أنــور " التى هدفت إلى دراسة أثر الكمبيوتر على التصميم الفنى والتفكير الابتكارى والاتجاه نحوه بين طلاب التربية الفنية بكليتى الـتربية والـتربية الـنوعية بالفـرقة الثالثة الذين يدرسون مقرر " استخدام الكمـبيوتر فى التخصص " مقارنة بعينة من طلاب كلية التربية لم يدرسوا هذا المقـرر ، أظهـرت وجـود فـروق فى الـتفكير الابـتكارى لصالح الطلاب الذين درسوا مقرر استخدام الكمبيوتر فى التخصص

(هدى أنور ، ١٩٩٩) .

نلاحـظ ممـا سـبق عرضــه من بحوث ودراسات أن دراسة فاعلية الكمبيوتر فى تنمية الإبداع لدى الطلاب ما زالت فى مراحل نموها ، وعلى وجه

الخصـــوص فى مرحلة التعليم ما قبل الجامعى ، فإنها لم تحظ باهتمام الباحثين العرب على الرغم من أهميتها فى العصر الحالى .

ومن هنا تُعد دراسة فاعلية الكمبيوتر فى تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب من الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الإبداع .

الاتجاه الثالث

مدى فاعلية أسلوب الحل الإبداعى للمشكلات (CPS) فى تنمية الإبداع لدى الطلاب

الاتجاه الثالث

مــدى فاعــلية أسلوب الحل الإبداعى للمشكلات فى تنمية الإبداع لدى الطلاب .

توجـد عدة برامج تدريبية لتنمية الإبداع لدى الأفراد ، وسوف نقتصر الحديـث هـنا عن أسلوب الحل الإبداعى للمشكلات Creative Problems Solving (CPS) ، الذى يُعد من الأساليب المعاصرة فى تنمية الإبداع ، ونال اهـتمام المجـتمعات المـتقدمة فى دراسـته وتطبيقه ، علاوة على ذلك فإن الاتجاهات الحديثة فى تعريف الإبداع - التى ذكرت سابقاً - ربطت بين الإبداع وبيـن الإحساس بوجود المشكلات ، كما أن هذا الأسلوب (CPS) طبق بنجاح على كل الأعمار الزمنية من الطفولة حتّى البالغين .

ويذكـر الباحثـون (Treffinger; Isaksen; Dorval) أن هـــذا الأسلوب يقوم على عدة أسس هى :

١- الإمكانات الإبداعية موجودة لدى كل الأفراد .

٢- ينتشر الإبداع بين الأفراد بانتظام واضح متطرف .

٣- يظهر الإبداع عادة طبقاً لاهتمامات وتفضيلات وأساليب الأفراد .

٤- يمكــن أن يكون الأفراد أفضل فى استخدام أساليبهم الإبداعية من خلال التقييم الشخصى والتدخل فى شكل التدريب والتعليم

(In: Runco, 1994, P. 224)

ويتميز أسلوب (CPS) بعدة خصائص أهمها :

١- تحقيق التوازن والتكامل بين كل من التفكير الإبداعى والتفكير الناقد .

٢- العملية الإبداعية ليست عملية ساكنة بل هى عملية ديناميكية .

٣- العمــلية الإبداعيــة ذات نظام مرن فهذا النموذج أو الأسلوب لا يعطى تركيــبة جامدة للتفكير لكنه يقدم أدوات من أجل تطوير وتنمية إبداعات الفرد الشخصية فى حل المشكلات .

٤- ليس من الضرورى أن تتم فيه كل الخطوات التى تضمنها .
٥- العملية ليست خطية ، وليست معرفية فقط بل أيضاً وجدانية .
(فى : ماجى وليم يوسف ، ١٩٩٩ ، ص ٥١) .

ويذكر الباحثون (Treffinger; Isaksen; Dorval) أن أسلوب (CPS) يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية وست مراحل متنوعة يقوم بها الفرد عند حل المشكلة بشكل إبداعى وهى كالتالى :

المكون الأول : فهم المشكلة Understanding the Problem ويقصد به التوصل إلى نقطة تركز فيها جهدك لحل المشكلة ويتكون هذا المكون من ثلاث مراحل أساسية هى :

١- المشكلة العامة : Mess-Finding وتدور حول السؤال ما التحدى أو العقبة التى سوف أركز عليها ؟

٢- جمع البيانات : Data-Finding والغرض منها جمع أكبر قدر من المعلومات والبيانات التى تساعد على تحديد المشكلة .

٣- الإحساس بالمشكلة وتحديدها : Problem-Finding والهدف منها التوصل لتحديد مشكلة تثير لديك الرغبة فى حلها ، فتضع صياغات متعددة لمشكلات متعددة ثم تختار صياغة محددة بوضوح ودقة تدفعنا لتوليد الأفكار والحلول المتعددة .

المكون الثانى : توليد الأفكار Generating Ideas ويتضمن هذا المكون هدف ونشاط واحد وهو توليد الأفكار ، وتستخدم هذه المرحلة حينما تحتاج إلى آراء وأفكار متعددة ، متنوعة، جديدة وغير مألوفة لكى تحل مشكلة قد سبق لك تحديدها أو تواجه تحدى أو تريد التغلب على عقبة ما ، ويتضمن هذا المكون مرحلة إيجاد الفكرة Idea-Finding .

المكون الثالث : التخطيط للتنفيذ أو العمل Planning for Action والهدف منه ترجمة الأفكار المهمة الواعدة إلى إجراءات مفيدة مقبولة وقابلة للتنفيذ ويتضمن مرحلتين وهما :

١- إيجـاد الحـلول : Solution-finding وتتضمن هذه المرحلة فحص الأفكـار المهمة الوأعدة وتناولها بالتحليل ، التدقيق ، التحسين والـتحديد ، أى الانـتقال بيـن أكـبر عدد من الأفكار لعدد أقل بالاخـتيار ، وأحيانـاً يكون التركيز على وضع يتيح لنا الفرصة لفحص الأفكار الواعدة وتدعيمها . ق

٢- قبول الخطة : Acceptance-finding ويعنى ذلك تقبل الحلول التى توصـلت إليهـا ، ودراسـة إمكانية نجاحها فى الواقع ، وهذه المرحـلة أهم ما فيها الالتزام والحصول على التأييد والمساندة وتجنب المقاومة (In: Runco, 1994, PP. 228 - 234) .

ويقـول الباحثون السابقون إن طريقتنا فى التعليم والتدريب تؤكد على أهميـة فهم سمات الأفراد وتأثيرها على السلوك الإبداعى ، لذا فنحن نستخدم مقاييس شخصية ومعرفية مع أسلوب المؤشرات لمساعدة الأفراد والمجموعات لتحديد جوانب القوة وتحديد تفضيلاتهم ، ونحن نفحص أيضاً العديد من محتوى الأبعـاد المهمـة لـتطوير النموذج كبيئة مناسبة تؤدى إلى الإبداع . وأعدوا نموذجـاً للتعـلم الإبداعى Creative Learning Model يتكون من ثلاثة مستويات هى :

المسـتوى الأول : يتضـمن " معـرفة واستخدام الأدوات الأساسية للتفكير الإبـداعى والـتفكير الـناقد ". ويدرس الطلاب خلال هذا المستوى الوسـائل اللازمة لإنتاج أفكار جديدة وتحليلها سواء بطريقة تباعدية (العصـف الذهـنى) أو بطـريقة تقاربية (الاستنتاج - التحليل - التصنيف) ، ويدرس هذا المستوى جميع الطلاب الموهوبين .

المستوى الثانى : يتضمن " تعليم وممارسة أسلوب حل المشكلات " والمشكلات التى تطرح على التلاميذ مشكلات واقعية وجذابة تهتم أساساً بتطبيق الاستراتيجيات لحل المشكلة المعروضة أكثر من الحلول ذاتها ، كما أن المشكلات التى تطرح على التلاميذ يجب أن تكون مناسبة لدافعيتهم وميولهم واستعداداتهم حتى تحظى باهتماماتهم ، ويتيح هذا المستوى للطلاب تطبيق وممارسة الأساليب الأساسية فى التفكير .

المستوى الثالث : ويتضمن " التعامل مع مشكلات حقيقية " ويتطلب النجاح فى هذا المستوى الإتقان الكامل للخبرات التعليمية المقدمة فى المستويين السابقين ، حيث يتخير الطالب مشكلة حقيقية ، ثم يقوم بجمع المعلومات والبيانات التى تتعلق بها ، ثم يحاول وضع حلول جديدة ومقبولة لها ، ويقوم المعلم أو المدرب بتقديم التعليمات وقيادة المجموعة إلى النجاح .

وتوصلت بعض الدراسات إلى سبع عمليات رئيسية لزيادة فاعلية التدريب على الحل الإبداعى للمشكلات وهى :

١ - الاستقبال والتحمس للتفكير الإبداعى .

٢ - اكتشاف المشكلة ، ويعد ذلك خطوة مهمة .

٣ - إعادة تحديد المشكلة باستعادة الأحداث الماضية والتأمل فيها .

٤ - استخدام التناظر والاستعادة لتدعيم عملية الإبداع .

٥ - العلاقات المفترضة تُعد مفتاح وعامل التقدم .

٦ - التقارب (نقطة الالتقاء) عملية إبداع بعيدة الاحتمال وغالباً ما تهمل .

٧ - العمل المشترك فى المشكلات الواقعية

(In: Grossman & Wiseman, 1993)

وتوصلت بعض الدراسات إلى مجموعة من الخصائص التى يجب أن يتحلى بها الميسر الجيد Good Facilitator فى برنامج التدريب على الحل الإبداعى للمشكلات (CPS) منها :

١ - مرونة واستخدام إبداعى للعمليات .
٢ - القدرة والمهارة على قيادة الجلسة .
٣ - الثقة فى العمليات والأدوات والقدرة على استخدامها .
٤ - تضمين الأفراد المشاركين بطريقة صحيحة .
٥ - الاستماع الجيد للأعضاء .
٦ - فهم المهارات الديناميكية بين أفراد المجموعة (علامات عدم الرضا ، التحدث ، القراءة ، عدم الراحة ، التثاؤب ، الانسحاب) .
٧ - الذكاء فى استخدام أدوات التفكير التقاربى والتباعدى .
٨ - الحفاظ على العمل الجماعى .
٩ - مصدر موضوعى

(Wallgren, 1998)

وقد أجريت بحوث تطبيقية استخدمت النموذج (CPS) نذكر منها :

دراسة " تورانس " Torrance التى هدفت إلى دراسة طرق تعلم الأطفال التفكير الإبداعى حيث قام بمراجعة البحوث والدراسات السابقة والتى بلغ عددها (١٤٢) دراسة ، فوجدها موزعة فى (٩) فئات لطرق تعلم التفكير الإبداعى ، وتوصل إلى أن برامج أوسبورن - بارنز Osborn-Parnes كان لها نتائج عالية مقارنة بالبرامج القائمة على المناهج الدراسية والمهارات اليدوية فى المدرسة (In: Isaksen, 1987, P. 189) .

ودراسة " ايسكسن " Isaksen عام ١٩٨٣ التى قام فيها بمسح عدد كبير من الدراسات التجريبية بلغت (١٦٦) دراسة ، أجريت على تلاميذ

المرحلة الابتدائية والثانوية ، كما عمل مسح للدراسات التى أجريت على طلاب الجامعـات والتى بلغت (٧٦) دراسة ، ثم بدأ يقارن هذه الدراسات بدراسات قـام بتحليـلها وتصـنيفها عام ١٩٧٢ ، وكانت النتائج تشير إلى أن استمرار معـدلات الـنجاح الـتى تحققـت بواسـطة نمـوذج أوسبورن – بارنز للحل الإبداعى للمشكلات أعلى من البحوث التجريبية الأخرى

(المرجع السابق ، ص ٢٠٥) .

ودراسـة " إيسكسـن Isaksen " الـتى كانت بعنوان تنمية القدرات الكامـنة للإنسان – تطبيقات على الحل الإبداعى للمشكلات ، أجريت على عينة عشـوائية مـن طلاب المرحلة الثانوية قدم الباحث فيها برنامجاً مستخدماً فيه الطـرق الفعالـة لـتوليد وتقويـم الأفكـار من أجل تحقيق نوع من التوازن بيـن الـتفكير الـناقد والـتفكير الإبداعى ، باعتبارهما مكونين مشتركين فى الحـل الفعـال للمشـكلة ، وبـناءً على ذلك أعد الباحث برنامجه على أساس قـاعدتين همـا : تأجيل الحكم النقدي ، والحكم الإيجابى ، وافترض الباحث أن هـناك نـوع من التفاعل سوف يتم بين هاتين القاعدتين والإرشادات السلوكية المبـنية عليهما والتى ستقدم الأساس للعديد من الطرق والأساليب المستخدمة فى برنامج الحل الإبداعى للمشكلة (CPS) ، وقام بعرض الأدوات التى تستخدم فى قياس التفكير الناقد والتفكير الإبداعى على علماء مصريين متخصصين فى هـذا المجـال ، وتـأكد مـن فاعلية أدواته فى البيئة المصرية ، وبعد انتهاء البرنامج طبق الباحث أدواته وتوصل إلى فاعلية البرنامج فى تنمية الإبداع لدى طلاب العينة التجريبية ، واستفاد الباحث من هذه الدراسة فى تصميم برنامجه التدريبى (Isaksen, 1988) .

ودراسـة " إيسكسن Isaksen وزملائه التى تضمنت نموذجاً مؤسساً عـلى المدخـل البيـئى فى حل المشكلات ، تضمنت خمسة أبعاد أساسية للحل الإبـداعى للمشـكلات هى : نظرة مستقبلية للموقف ، توليد الأفكار ، تصميم

الخطـوات ، تكويـن الفروض ، إنتاج الحلول الإبداعية، توصلت الدراسة إلى فاعلية التدريب على هذه الأبعاد (Isaksen & et al., 1993) .

ودراسـة " نيكهولـز Nichols " الـتى هدفـت إلى دراسـة تأثيـر اسـتراتيجيات حـل المشـكلة على مستويات القدرة المختلفة ، وتكونت عينة الدراسـة من خمسة فصول : اشتراك تلاميذ فصلين فى طريقة الحل الإبداعى للمشـكلات (CPS) ، وتلاميـذ فصـلين آخـرين تم تعليمهم بواسطة برامج الكمـبيوتر عـلى كيفيـة حـل المشكلات ، وتلاميذ فصل مجموعة ضابطة . وتوصلت إلى أن التعلم الذى يعتمد على مهارات التفكير له أثر مهم على تنمية الـتفكير الإبداعى والناقد ، وأشارت الدراسة إلى أن التعليم المعتمد على تنمية مهـارات الـتفكير يكـون ملائمـاً لجميـع الـتلاميذ ذوى مسـتويات القدرة المختلفة (Nichols, 1993) .

ودراسة " ميتشيل ودانلسون Mitchell & Danielson " التى هدفت إلى دراسـة الحـل الإبـداعى للمشـكلات بطـريقة تعاونية مقارنة بالأساليب المسـتخدمة فى فصـول تعليم صناعة الإعلانات ، وتم مقارنة ثلاثة أنواع من التعليم هما : التعليم المقيد ، التعليم المفتوح ، التعليم الفردى ، وتكونت العينة من (٤٦) طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات ، وطلب منهم توليد أفكار أو عـناوين جديدة تصلح عنواناً لمجلة جديدة ، وتوصلت إلى أن المجموعة التى تـلقت تعليماً مفتوحاً أظهرت تفوقاً ملحوظاً فى القدرة على إنتاج الموضوعات وإدراك التفاصيل (Mitchell, & Danielson, 1996) .

ودراسـة " مومفـورد Mumford " الـتى هدفت إلى دراسة التفكير الإبـداعى فى العمـل وتأثيـر المـنظمات أو هيئات العمل على الحل الإبداعى للمشـكلة، وتوصـلت إلى أن جهـود الأفراد فى الحل الإبداعى للمشكلة يكون متأثراً بخصائص وسمات المنظمة أو الهيئة (Mumford, 1997) .

ودراســة " تالبوت " Talbot وزملائه التى هدفت إلى نقد أثر مساق دراســى مدتــه ثلاثة أيام فى الابتكار قدم لمجموعة من المهندسين الشباب ، استخدم المشاركون أسلوب (CPS) بفاعلية أثناء المساق الذى تركز تصميمه عــلى تدريس بعض الأساليب الأساسية التباعدية مع بعض الأساليب التقاربية لاختــبار الحــلول الواعدة ، وتوصلت إلى تطور الحل الإبداعى للمشكلات لدى الأفــراد ، وازديــاد الوعى بالملامح المناسبة لمواقف عملهم ، وبالحاجة إلى تحسين العلاقات مع الزملاء والرؤساء

(فى : جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧ ، ص ص١٥١- ١٥٢) .

أما الدراسات العربية التى استخدمت أسلوب (CPS) فى تنمية الإبداع لا يوجد منها - فى حدود علم الباحث - إلا دراسة " ناهد عبد الراضى نوبى " التى هدفت إلى بناء مقياس لمهارات التفكير الإبداعى فى حل المشكلات العلمية واســتخدامه لتقويم اكتساب طالبات شعبة الفيزياء بكلية التربية بسلطنة عمان لتــلك المهــارات ، وتــم صياغة المقياس طبقاً لست مهارات رئيســية هى : الإحساس بالمشــكلة وصياغتها (مرحلة الإعداد) ، جمع المعلومات (مرحلة الاحتضــان) ، تكويــن الفــروض (الإشراق) ، التصميم التجريبى (مرحلة التحقق) ، تفسير النتائج (التوصل إلى حلول) ، والتقويم . وتم تطبيقه على طالــبات قسم الفيزياء بالفرق الأربع وعددهن (١٦٧) طالبة ، ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء طالبات الفرق الأربع فى الدرجة الكلية لــلمقياس وفى مهــارات : الإحســاس بالمشــكلة ، جمع المعلومات ، تفسير النــتائج ، بيــنما تماثل أداء الطالبات فى مهارات : تكوين الفروض ، التصميم التجريبى والتقويم (ناهد عبد الراضى نوبى ، ١٩٩٨) .

ودراسة " ماجى وليم يوسف " التى هدفت إلى اختبار أثر برنامج لتنمية الــتفكير الإبداعى والمعتمد على نموذج (CPS) لحل بعض مشكلات المستقبل لــدى عيــنة من طالبات كليــة البنات جامعة عين شمس وذلك بهدف تحقيق

أهـــداف الـــتربية الســـيكولوجية الثلاثة (معرفية ، وجدانية ، سلوكية) ، واســتخدمت فى الدراســة مقيــاس " الاتجــاه نحو بعض المكتشفات العلمية المســتقبلية " مــن تعريب " صفاء الأعسر " ، وبرنامج التفكير الإبداعى لحل المشــكلات واســتمارة تقويم جلسات البرنامج وسؤال مفتوح بعد الانتهاء من البرنامج . وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى تنمية التفكير الإبداعى فى حل المشكلات المعروضة على الطالبات (ماجى وليم يوسف ، ١٩٩٩) .

نلاحــظ ممــا سبق أن استخدام أسلوب (CPS) فى تنمية الإبداع لدى الطلاب مازال فى بداية نموه ، وعلى وجه الخصوص فى البيئة العربية ، ومن هــنا يُعد استخدام أسلوب (CPS) فى تنمية الإبداع لدى الطلاب من الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الإبداع .

الاتجاه الرابع

دراسة طبيعة الإبداع وكيفية تنميته

لدى بعض الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقين)

الاتجاه الرابع

دراسة طبيعة الإبداع وكيفية تنميته لدى بعض الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

تُعد دراسة طبيعة الإبداع وكيفية تنميته لدى الأفراد المعاقين جسمياً من الاتجاهـات المعاصرة فى دراسة الإبداع على الصعيدين المحلى والدولى ؛ يأتى ذلك من منطلق الإفادة من طاقات وإمكانات هؤلاء الأفراد فى خدمة مجتمعاتهم كمـا أنهم لهم الحق فى الحياة ، لأنه من الممكن لهم أن يؤدوا أدواراً كالأفراد العاديين .

فالاسـتعدادات الإبداعيـة موجودة عند كل إنسان ويمكن الكشف عنها وتنميتها منذ الطفولة سواء كان الفرد معاقاً أو غير معاق .

فالسـلوك الإبداعى ليس خاصية ينفرد بها أولئك الأفراد الذين ينتجون بالفعل منتجات إبداعية ، حيث أن هؤلاء الأفراد قبل أن يصلوا إلى المواقع التى وصـلوا إليهـا كـانوا مجـرد أفراد عاديين ، أتيح لهم أن ينموا ما لديهم من استعدادات كامنة بطريقة أو أخرى .

(مصرى عبد الجميد حنورة ، ١٩٩٧ ، ص ٣٩٩) .

وفى تراثـنا العـربى لديـنا الكثير من المعوقين الذين حققوا لأنفسهم ولأمـتهم وللإنسـانية جمعـاء الكثير مما لا يقدمه الأسوياء منهم على سبيل المـثال : أبو العلا المعرى الذى تفوق فى الشعر وكان يعانى من كف البصر ، وعمـار الشـريعى وسـيد مكاوى فى مجال الموسيقى والغناء، وعميد الأدب العربى طه حسين وغيرهم .

فاهـتمت الـدول المتقدمة بدراسة وتنمية الإبداع لدى الأفراد المعاقين ومن هذه الدراسات :

دراسـة " لونيفيـلد Lowenfield " الـتى هدفـت إلى تنمية التفكير الإبـداعى لـدى الأطفـال المعاقين سمعياً باستخدام الوسائل الفنية المختلفة ،

وتوصـــلت إلى أن التعبير عن الذات بالوسائل الفنية المختلفة قد ينمى الإبداع لدى الطفل المعاق (Lowenfield,1987) .

ودراسة " لوتون " Laughton التى هدفت إلى تنمية التفكير الإبداعى لـــدى الأطفـــال المعاقين سمعياً باستخدام أسلوب العصف الذهنى وتكونت عينة الدراســـة مـــن مجموعـــتين مـــن الأطفال المعاقين سمعياً ، إحداهما تجريبية والأخـــرى ضـــابطة ودلت النتائج على تفوق أطفال المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى المرونة والأصالة والتفاصيل .

(Laughton, 1988)

ودراسة " روجر " Roger التى هدفت إلى التعرف على طبيعة التفكير الإبـــداعى لدى عينة من الأفراد المراهقين المعاقين سمعياً ويعانون من التخلف العقـــلى (معـــامل الذكـــاء ٥١ - ٧٩) مقارنة بمجموعة من الأفراد العاديين ويعـــانون من التخلف العقلى ، ودلت النتائج على تفوق الأفراد المعاقين سمعياً فى الطلاقة ، بينما تفوق الأفراد العاديون فى الأصالة (Roger, 1990) .

ودراســـة " مارشارك وويست " Marschark & West التى هدفت إلى التعرف على القدرات اللغوية الإبداعية غير اللفظية للأطفال المعاقين سمعياً مقارنة بالأطفال العاديين ، وتراوحت أعمارهم بين ١٢ - ١٥ سنة وطلب من كل طفل أن يحكى قصة تدور حول موضوع معين ، واستخدمت لغة الإشارات ، وتوصـــلت إلى تفـــوق الأطفال المعاقين سمعياً فى القدرة على إنتاج التراكيب الـــلغوية المعقدة والأصيلة ، وأنه كلما كانت وسيلة الاتصال مناسبة كان الطفل المعاق سمعياً أقدر على التعبير الإبداعى الحر

(Marschark & West, 1995)

ودراسة " مورجهانى " Moorjhani وزملائه التى هدفت إلى مقارنة الذكـــاء والإبداع عند عينة من الأطفال الصم والأطفال العادين ، وتوصلت إلى

عـدة نـتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأطفال الصم عند الاستجابة للمثيرات البصرية على اختبار الإبداع المستخدم

(Moorjhani, et al., 1998)

أمـا عـن الدراسـات العربية التى اهتمت بعمل برامج لتنمية القدرات الإبداعيـة لـدى الأطفال المعاقين لا يوجد منها - فى حدود علم الباحث - إلا دراسـات قليـلة جداً منها : دراسة " رأفت رخا السيد " التى هدفت إلى تنمية القـدرة عـلى التفكير الإبداعى لدى الأطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسى عن طـريق تطـبيق بـرنامجين أحدهمـا يقوم حول استراتيجية التفكير الصامت والطـريقة الـثانية تقـوم عـلى اسـتخدام الطيـن الصلصال ، وتوصلت إلى فاعلية البرامج المقترحة فى تنمية التفكير الإبداعى لدى هؤلاء الأطفال (رأفت رخا السيد ، ١٩٨٩) .

ودراسـة " فوزى أحمد إبراهيم " التى هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية مهـارات الـتفكير الإبداعى لدى الأطفال المعاقين سمعياً ، وتكونت العينة من (٤٠) طفـل وطفلة من الأطفال المعاقين سمعياً ذوى أعمار ٨ - ١١ عاماً ، تم تقسيمهم إلى مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة ، وتوصلت الدراسة إلى فاعـلية الـبرنامج المقـترح فى تنمية التفكير الإبداعى لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً (فوزى أحمد إبراهيم ، ١٩٩٨) .

ودراسـة " سميرة أبو زيد نجدى " عن أثر البيئة على التعبيرات الفنية عـند مجموعـة مـن الـتلاميذ المعوقين ، وتكونت العينة من بعض الأطفال المكفوفيـن وضـعاف البصر ، وصم وضعاف السمع ، معاقين ذهنياً ومرضى المشـافى وأطفـال المؤسسات الإيوائية والمؤسسات الاجتماعية ممن تراوحت أعمـارهم بين ٨ - ١٦ سنة . وقدمت الباحثة لهم موضوعات عن : عروسة المولـد ، السـوق ، انتصـارات أكـتوبر ، الرحلة ، الأسرة والعيد والمدرسة والشارع .

وتوصلت الدراسة إلى أن الأفراد المكفوفين وضعاف البصر أظهروا نماذج فريدة من الطين الأسوانلى ، والقص واللصق ، أما بالنسبة للصم فقد تأثروا بالبيئة المحيطة بهم فى إبداعاتهم الفنية متمثلة فى التفاصيل والطلاقة فى عروسة المولد والبائع والمشترى ، أما المعاقين ذهنياً فكانت تعبيراتهم مليئة بالقيم التعبيرية والتفاصيل المختلفة لكل موضوع ، أما بالنسبة لمرضى المشافى تميز إنتاجهم فى عروسة المولد بتفاصيل الوجه والتنوع فى معالجة المروحة بشكل إبداعى وكذلك فى فستان العروسة

(سميرة أبو زيد نجدى ، هدى فتحى حسانين ، ٢٠٠٠ ، ص ص ١٧ - ١٨)

نلاحظ مما سبق أن دراسة الإبداع وكيفية تنميته لدى بعض الأطفال المعاقين نال اهتمام الدول المتقدمة ، ولم يحظ باهتمام الباحثين العرب ، ومن هنا تعد دراسة طبيعة الإبداع وكيفية تنميته لدى بعض الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الإبداع .

الاتجاه الخامس

دراسة مدى فاعلية المناخ المدرسى
فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ

الاتجاه الخامس

دراسة مدى فاعلية المناخ المدرسى فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ .

يرى " ممدوح عبد المنعم الكنانى " أن السلوك الابتكارى (الإبداعى) للفرد لا يتم فى فراغ اجتماعى ومن ثم لا يمكن أن نغفل المناخ النفسى والاجتماعى الذى يحيط بالفرد فى مراحل عمره المختلفة ، والذى من شأنه أن ييسر ظهور ابتكاريته ويدفع إلى تنميتها ، أو يعمل على إعاقة ظهورها ، ويشير إلى أن دراسة المناخ الابتكارى من المجالات الأساسية التى يجب أن يهتم بها الباحثون وخاصة الدول النامية حتى يمكن أن تلحق بركب التقدم .

(ممدوح عبد المنعم الكنانى ، ١٩٩٠ ، ص ٤٩) .

ويرى " وولفولك Woolfolk " أن المعلمين يحتلون مكانة متميزة من حيث تشجيعهم للإبداع ، وذلك من خلال قبولهم أو رفضهم الأفكار التخيلية أو غير العادية ، بالإضافة إلى أنه يمكن تنمية الإبداع من خلال التفاعل اليومى مع التلاميذ ، فالمعلمون يمكن أن يستخدموا العصف الذهنى فى ذلك ، ويقصد بالعصف الذهنى إنتاج وتوليد أفكار بدون التوقف لتقويمها ، وذلك لأن تقويم هذه الأفكار يثبط الإبداعية

(Woolfolk, 1995, PP. 306 - 307)

ويرى " ستاركو Starko " أن الإبداع عنصر ضرورى وجوهرى فى عملية التعلم ، لأن التعلم هو عملية إبداعية تتضمن قيام التلاميذ بالربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة فى إطار له معنى ، وأن معظم البيئات المدرسية لا تشجع على الإبداع بل هى ضد التعبير الإبداعى

(Starko, 1995)

ويرى " تورانس وسافتر Torrance and Safter " أن المعلمين غالباً ما يكونون غير مؤهلين لتنمية وتشجيع وتقييم الإبداع لدى التلاميذ ،

بالإضافة إلى أن معظم البحوث والنظريات تؤكد أن التلاميذ المبدعين غالباً ما يفقدوا قدراتهم الإبداعية (In: Cole & et al., 1999, P. 277) .

وتوصلت دراسة " مورجانت Morganett " إلى أن العلاقات الإيجابية بين المعلمين والتلاميذ تشجع التلاميذ على أن يكونوا نشيطين داخل الفصل وهذا يؤدى إلى تنمية الإبداع لديهم (Morgantt, 1991) .

وتوصلت دراسة " كول Cole " وزملائه إلى أربع مجالات تتحد لتكون بيئة مدرسية مشجعة للإبداع هى : العلاقات الشخصية بين المعلمين والتلاميذ ، التقييم ، البيئة المفتوحة وحرية الاختيار ، والأنشطة الفصلية

(Cole & et al., 1999)

ودراسة " أشرف أحمد عبد القادر " التى هدفت إلى إلقاء الضوء على الواقع الحقيقى للمناخ المدرسى الذى يؤكد على أهمية المشاركة الوجدانية وتقبل المعلم لتلاميذه وكذلك على أهمية العلاقات الإنسانية الطيبة داخل الفصل فى المدرسة الثانوية والتفكير الابتكارى لدى التلاميذ وتوصلت إلى عدة نتائج كان منها : وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسى المفتوح وتلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسى المغلق فى القدرة على التفكير الابتكارى لصالح تلاميذ المناخ المدرسى المفتوح ، وأكدت الدراسة على أهمية دور المعلم فى تنمية وتشجيع التفكير الابتكارى لدى التلاميذ وذلك من خلال ما يصدر عنه من سلوكيات تشكل مناخ التفاعل الموجب بينه وبين تلاميذه فى حجرة الدراسة ، فهو أكثر الأشخاص مقدرة على خلق مناخ حجرة الدراسة (أشرف أحمد عبد القادر ، ١٩٩٢) .

ويرى " هتشنسون وبيادل Hutchinson & Beadle " أن أساليب اتصال المعلم ترتبط برضا وتحصيل الطلاب ويتمثل الاتصال داخل الفصل فى التغذية الراجعة ، التوجيه ، الأسئلة ، الشرح ، وهناك أشكال أخرى مهمة من

الاتصال إلا أن التغذية الراجعة الفورية والتغذية الراجعة للواجبات المنزلية لها أكبر الأثر على الطلاب (In: Cole & et al., 1999, p. 229) .

ويــرى " برينسون وكارتــر " Berenson & Carter أن التقييــم Assessment أحــد عناصر البيئة التعليمية التى تمنع التلاميذ من المخاطرة ويقــترحا أن يشــجع المعلمون التلاميذ على قراءة المجلات ، والمشكلات ذات الإجابــات المفــتوحة ، والمقابلات وأن يفهم التلاميذ أن التقييم يتم فى ضوء إضافاتهم المتميزة أكثر من الذاكرة ذات المدى القصير (الحفظ) .

(Berenson & Carter, 1995, P. 182)

وتوصــلت دراســة " شــابيرو " Shapiro إلى أن الأنشــطة الصفية Classroom Activities المناسبة تؤدى إلى خلق بيئة إيجابية داخل الفصل ، حيث يتم مشاركة التلاميذ للقيم، توضيح التوقعات ومناقشتها وإعطاء الفرصة للــتلاميذ بــأخذ دور قيــادى ، ومــن خــلال ذلك يكون التلاميذ أكثر استعداداً للمخاطرة ومشاركة أفكارهم الإبداعية (Shapiro, 1993) .

وتوصــلت دراســة " أنــور ريــاض عــبد الــرحيم " إلى أن ثــراء البيــئة المدرســية بالمــثيرات يــؤدى إلى تحســن فى الإنتاج الابتكارى لدى التلاميذ (أنور رياض عبد الرحيم ، ١٩٩١) .

وتوصــلت دراســة " هاربر " Harber إلى أن السلوك القيادى للمعلم الــذى يتميز بالانفتاح والمرونة والحيوية فى التعامل مع التلاميذ ، يعد عاملاً أساسياً فى تنمية التفكير الإبداعى لدى التلاميذ (Harber, 1987) .

وتوصــلت دراسة " تاكاشى " Takashi إلى أن إثابة السلوك الإبداعى بالجوائــز – المادية والمعنوية – يعطى صاحبه ومدرسته سمعة طيبة واحترام مــن الآخــرين ، كما أن الإثابة تحفز الطفل على بذل المزيد من الجهد لتحقيق إبداعات أفضل (In: Cole & et al., 1999, PP. 278 - 279) .

وعلى الرغم من اهتمام الدول المتقدمة بدراسة دور المناخ المدرسى فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ ، إلا أن الدراسات العربية التى تناولت دراسة هذا الموضوع كانت قليلة – فى حدود علم الباحث – ومعظمها كانت دراسات وصفية للواقع المدرسى أكثر من كونها دراسات تجريبية تتناول الواقع الفعلى للمناخ داخل المدرسة أو الفصل المدرسى .

ومن هنا تُعد دراسة مدى فاعلية المناخ المدرسى (العلاقة بين المعلم والتلميذ ، مهارات الاتصال لدى المعلم ، سلوك المعلم داخل الفصل ، التقييم ، الأنشطة الفصلية ، علاقة التلميذ بزملائه ، التعزيز وطرق التدريس) فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ من الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الإبداع .

مراجـــع

الدراسة الثالثة

المراجع

١- ابتسام محمد السحماوى (١٩٩٨) : " أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائى فى مصر " ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، العدد (٢) ، ص ص ١٨٩- ٢٢٣ .

٢- إبراهيم بسيونى عميرة (١٩٩٧) : " الموهوبون ورعايتهم ، رؤية تربوية " ، رسالة الخليج العربى ، العدد (٦٥) ، ص ص ١٣٧ - ١٦٥ .

٣- إبراهيم عبد الوكيل الفار (١٩٩٤) : " أثر تعليم لغة اللوجو العربية فى تنمية قدرات التفكير الابتكارى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائى بالمملكة العربية السعودية " ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد (٣٤) ، ص ص ٢٢٧-٢٦٦

٤- أحمد عبد اللطيف عبادة (١٩٩٤) : " المكونات العاملية لأنشطة اختبار التفكير الابتكارى العربية (ص ص١٣٩-١٤٠)" فى أنور محمد الشرقاوى(١٩٩٩): الابتكار وتطبيقاته ، الجزء الأول ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٥- أحمد عزت راجح (بدون تاريخ) : أصول علم النفس ، الإسكندرية : المكتب المصرى الحديث للطباعة والنشر .

٦- أشرف أحمد عبد القادر (١٩٩٢) : " دراسة المناخ المدرسى فى لمرحلة الثانوية وعلاقته بأسلوب التفكير الابتكارى لدى التلاميذ " ، بحوث المؤتمر الثانى عشر لرابطة التربية الحديثة ، بالاشتراك مع كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ص ص ١٥٤-١٨٠.

٧- الكسندر روشكا (١٩٨٩) : الإبداع العام والخاص ، ترجمة غسان أبو فخر ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة .

٨- أنـور ريـاض عـبد الرحيم (١٩٩١) : " تأثير بيئة حجرة الدراسة على الابـتكارية لدى عينة من الأطفال " ، مجلة البحث فى الـتربية وعـلم الـنفس ، كلية التربيـة ، جامعـة المـنيا ، العدد (٤) ، المجلد (٤) ، ص ص ٢٣٥ - ٢٥٧ .

٩- إيمـان السكرى (١٩٩٦) : " الكمبيوتر كأداة للارتقاء بالقدرات الابتكارية فى فن الجرافيك لدى طلبة الفرقة الإعدادى بكلية الفـنون الجميلة " ، رسالة دكتوراه ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة المنيا .

١٠- أيمن حبيب سعيد ، نادية حسن إبراهيم (١٩٩٩) : " تصميم وإعداد مواد تعـليمية مقـترحة لـلطلاب المتفوقين بالمرحلة الـثانوية العامـة فى مصر - دراسة تجريبية " ، القاهـرة : إنجـازات المركـز القـومى للبحوث التربوية والتنمية .

١١- إيمـان محمـد إمـام (١٩٩٦) : " استخدام إمكانيات الكمبيوتر كوسيلة تعـليمية لتنمية الإبداع لفنى" ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان .

١٢- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧) : قراءات فى تنمية الابتكار ، القاهرة : دار النهضة العربية . .

١٣- حسـن أحمـد عيسـى (١٩٩٤) : سـيكولوجية الإبـداع بين النظرية والتطبيق ، طنطا : مكتبة الإسراء .

١٤- حسين عبد العزيز الدرينى (١٩٩١) : الإبداع وتنميته : تحرير مراد وهبة فى الإبداع والتعلم والعلم ، القاهرة : المركز القومى للبحوث .

١٥- رأفت رخا السيد (١٩٨٩) : " بعض برامج تنمية القدرة على التفكير الابتكارى لدى الأطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسى ، دراسة تجزيبية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

١٦- زين العابدين درويش (١٩٨٣) : تنمية الإبداع ، منهج وتطبيقه ، القاهرة : دار المعارف .

١٧- سامية عبد الرحمن حسنين (١٩٩٧) : " أثر استخدام برمجة الكمبيوتر لحل مشكلات رياضية على التحصيل والتفكير الابتكارى لدى طلاب المرحلة الثانوية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .

١٨- سميرة أبو زيد نجدى ، هدى فتحى حسانين (٢٠٠٠) : " الإبداع لدى ذوى الحاجات الخاصة " ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومى للموهبين ، القاهرة (٩ أبريل ٢٠٠٠) ، الدراسات والبحوث ، الجزء الخامس ، ص ص ١٥ - ١٩ .

١٩- سيد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٩٠) : الأسس النفسية للابتكار ، الكويت : مكتبة الفلاح .

٢٠- صفاء يوسف الأعسر (٢٠٠٠) : " الموهبة والتعليم ، رؤية مقترحة " ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومى للموهوبين، القاهرة (٩ أبريل ٢٠٠٠) ، الدراسات والبحوث ، الجزء الثانى ، ص ص ١١ - ١٦ .

٢١- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوى النفسى ، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربى .

٢٢- عبد الرحمن سليمان الطريرى (١٩٩٦) : " الابتكار ومشكلاته القياسيه - دراسة عاملية " ، مجلة علم النفس ، السنة العاشرة ، ص ص ٦٠ - ٧٠ .

٢٣- عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٧) : التفوق العقلى والابتكار ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٢٤- عبد العزيز راشد النجادى (١٩٩٨) : " نحو تدريس فاعل لمادة التربية الفنية باستخدام الحاسب الآلى " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد الأول ، المجلد (١١) ، ص ص١٦٣ -١٨١ .

٢٥- عبد الله المناعى (١٩٩٢) : " اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية نحو استخدام الكمبيوتر فى التعلم " ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد الأول .

٢٦- عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٥) : " المتفوقون عقلياً ومشكلاتهم فى البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية فى رعايتهم " ، المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة " نحو تربية خاصة أفضل " ، القاهرة (اكتوبر) .

٢٧- عــوض حســين التودرى (١٩٩٣) : " تقويم تجربة استخدام الكمبيوتر التعــليمى بــالمدارس الــثانوية " ، مجــلة كلية الــتربية ، جامعــة أسيوط ، العدد (٩) ، المجلد الأول ، ص ص ٢٠ – ٣٦ .

٢٨- عيــد أبو المعاطى الدسوقى (٢٠٠٠) : " أنشطة إثرائية مقترحة للتلاميذ المتفوقين فى المرحلة الإبتدائية رؤى مستقبلية" ، المؤتمــر القومى للموهوبين ، القاهرة (٩ أبريل ٢٠٠٠) ، الدراســات والبحوث ، الجزء الأول ، ص ص ١١٣ - ١٣٧ .

٢٩- فــتحى مصــطفى الــزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيــز المعــلومات ، المنصــورة : دار البقاء للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٠- فــرج عبد القادر طه ؛ شاكر قنديل ؛ حسين عبد القادر ؛ مصطفى كامل (١٩٩٣) : موســوعة عــلم الــنفس والتحليل النفسى ، القاهرة : دار سعاد الصباح .

٣١- فــؤاد عــبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٥) : إستراتيجية رعاية المتفوقين والموهوبيــن ، ندوة التفوق الدراسى ، سوريا : دمشق .

٣٢- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، ط ٥ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٣- فــؤاد أبــو حطــب ، آمــال صــادق (١٩٩٢) : علم النفس التربوى ، ط ١٠ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٤- فــوزى أحمد إبراهيم (١٩٩٨) : " فعالية برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبــداعى لــدى الأطفال المعاقين سمعياً " رسالة ماجســتير ، كـلية الــتربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

٣٥- مــاجى وليــم يوســف (١٩٩٩) : " مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإبــداعى لحــل المشــكلات وتدعيــم الــنظرة المســتقبلية - دراســـة تجريــبية " ، الجمعية المصــرية للدراســات النفســية ، العدد (٢٣) ، المجلد (٩) ، ص ص ٤٧ - ٧٩ .

٣٦- محمــد حمزة خان (١٩٩١) : " صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الابــتكارى المصــور النسخة (ب) على طلاب / طالــبات المرحــلة الثانوية بالمنطقة الغربية من الممــلكة العــربية السعودية" مجلة البحث فى الــتربية وعــلم الــنفس ، كلية التربية ، جامعة المــنيا ، العــدد الأول ، المجلد (٥) ، ص ص ١٦٩ - ١٩٢ .

٣٧- محمــد ربيــع حســنى (١٩٩٨) : " أثــر اســتخدام برنامج إثرائى فى الرياضــيات عــلى تحصــيل الــتلاميذ المتفوقين بالصــف الثالث الإعدادى و تفكيرهم الإبداعى " ، مجــلة الــبحث فى الــتربية وعلم النفس ، كلية الــتربية ، جامعــة المنيا ، العدد (٢) ، المجلد (١٢) ، ص ص ٢٨٨ - ٣١٧ .

٣٨- محمــود إبــراهيم بــدر (١٩٩٧) : " تأثيــر تدريس وحدة مقترحة فى رياضــيات الرســم الفنى بطريقتين على التحصيل والابــتكــار لطلاب قسم الزخرفة بمرحلة التعليم الصــناعى " ، المجلة المصرية للتقويم التربوى ، العــدد (٥) ، دار نهــر النيل للطباعة والنشر ، ص ص ١٩٩ - ٢٥٤ .

٣٩- مدحت محروس أبو الخير (١٩٨٩) : " أثر استخدام الكمبيوتر فى تعليم وتعــلم الرياضــيات بمراحل التعليم المختلفة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (٥) ، ص ص ٥٣ - ٨٠ .

٤٠- مصــرى عــبد الحميــد حنورة (١٩٩٧) : الإبداع من منظور تكاملى ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٤١- مــلك زعــلوك (٢٠٠٠) : " كيفيــة تــنمية المواهــب لدى الأطفال " ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومى للموهوبين، القاهرة (٩ ابريل ٢٠٠٠) ، الدراسات والبحوث ، الجزء الثانى ، ص ص ٤٥ - ٥١ .

٤٢- ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٩٠) : دراسات وقراءات فى علم النفس الــتربوى ، الجــزء الأول ، المنصــورة : مكتبة ومطبعة النهضة .

٤٣- نــاهد عــبد الراضــى نوبى (١٩٩٨) : " بناء مقياس لمهارات التفكير الإبــداعى فى حــل المشكلات العلمية واستخدامه لتقويم اكتساب طالبات شعبة الفيزياء بكلية التربية بســلطنة عمان لتلك المهارات " مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا، العدد (٤) المجلد الأول ، ص ص ٣- ٥٩ .

٤٤- هـدى أنـور (١٩٩٩) : " دراسة تقويمية لأثر الكمبيوتر على التصميم الفنى والتفكير الابتكارى والاتجاه نحوه بين طلاب التربية الفنية بكليتى التربية والتربية النوعية " ، مجـلة الـبحث فى الـتربية وعلم النفس ، كلية الـتربية ، جامعـة المنيا ، العدد (٢) ، المجلد (١٣) ص ص ٢٦٠ - ٢٩٢ .

٤٥- هشـام مصـطفى كمال (١٩٩٤) : " بناء برنامج إثرائى فى الرياضيات للـتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادى وأثره عـلى تحصـيلهم لجوانـب التعـلم الإثـرائية والمعـتادة " رسـالة دكـتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

46- **Berenson, S. B. & Carter, G. S. (1995) :** "Changing assessment practices in science and mathematics", **School Science and Mathematics,** Vol. 95, PP. 182 - 286 .

47- **Black, J. B. (1988) :** "Developing thinking skills with computers, " **Teachers College Record,** Vol. 89, No. 3, PP. 384 - 407.

48- **Catchings, M. H. (1998) :** "Stoking creative fires : young authors use soft ware for writing and illustrating, " **Learning and Leading with Technology,** Vol. 25, No. 6, PP.20 - 24.

49- **Chand, I. & Runco, M. (1992) :** "Problem finding skills as components in the creative process, " **Personality and Individual Differences,** Vol. 14, No. 2, PP. 155 - 162.

50- **Clark, B. (1992) : <u>Growing up Gifted : Developing the Potential of Children at Home and at School, (4 th ed.), New York , Merril Pub. Com.</u>**

51- **Clements, D. H. (1991) :** " Enhancement of creativity in computer environments," **<u>American Educational Research Journal,</u>** Vol. 28, No. 1, PP. 173 - 187.

52- **Cole, D. G.; Sugioka, H. L. & Yamagata-Lynch, L. C. (1999) :** " Supportive classroom environments for creativity in higher education," **<u>The Journal Of Creative Behavior,</u>** Vol. 33, No. 4, PP. 227 - 293 .

53- **Coney, J. & Serna, P. (1995) :** "Creative thinking from an information processing perspective: a new approach to Mednick's theory of associative hierarchies, " **<u>The Journal Of Creative Behavior,</u>** Vol. 29, PP. 109 - 130.

54- **Cropley, A. J. (1996) :** "Recognizing creative potential: an evaluation usefullness of creativity tests, " **<u>High Ability Studies</u>** Vol. 7, No. 2, PP. 203 - 219.

55- **Cruichshank, W. M. (1980) : <u>Psychology of Exceptional Child and Youth,</u>** (4 th ed.) New York, Hal.

56- **Davis, G. A.; Kogan, N. & Soliman, A. M. (1999) :** "The Qatar creativity conference: Research and recommendations for school, family, and society, " **<u>The Journal Of Creative Behavior,</u>** Vol. 33, No. 3, PP. 151 – 163.

57- **Dubois, J. (1998) :** " Going solo : creative ideas for the one-computer classroom, " **Education**, Vol. 3, No. 3, PP. 43 - 44.

58- **Feldman, D. (1990) :** "Four frames for the study of creativity, "**Creativity Research Journal**, Vol. 3, No. 2, PP. 104 - 111.

59- **Grossman, S. & Wiseman, E. (1993) :** "Seven operating principles for enhanced creative problem Solving training," **The Journal Of Creative Behavior**, Vol. 27, No. 1, PP. 1 - 17.

60- **Hansen, N. E. (1996):**"Teaching graduate psychology seminars using electronic mail : creative distance education," **Teaching Of Psychology**, Vol. 23, No. 4, PP. 252 - 256.

61- **Harber, S. T. (1987):** "The leadership behavior of teacher and the ability of creative thinking," **Educational psychology**, Vol. 22, No. 2, PP. 210 - 213.

62- **Harkow, R. M. (1996) :** "Increasing creative thinking skills in second and third grade gifted students using imagery, computers, and creative Problem solving,"**(Eric Document Reproduction Service No. E D 405982).**

63- **Heller, H. A. (1993) :International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**, New York, Pergamon Press.

64- **Heward, W. & Orlansky, M. (1984): Exceptional Children - An introductory Survey of Special Education, (2 nd ed.), Columbus, Charles, E. Merril Pub. Com.**

65- **Isaksen, S. G. (1987):** **Frontiers of Creativity Research : Beyond the Basics, Buffalo, New York, Bearly limited.**

66- **Isaksen, S. G. (1988) :** "Developing human potentials applications of creative problem solving," **Conference on Development of Human Potentialities, Cairo, Egypt, Ain Shams, November.**

67- **Isaksen, S. G.; Puccio, G. J. & Treffinger, D. J. (1993):** An ecological approach to creativity research : profiling for creative problem solving,"**The Journal Of Creative Behavior**, Vol. 27, No. 3, PP. 149 - 169.

68- **Jackson, J. B. & Crandell, L. (1997):** "Future problems solving : Connecting the present to the future, " **in : China-U. S. Conference on Education. Collected Papers. (Beijing, People's Republic of China, July 9 - 13), Eric Document Reproduction Service No.ED 425405.**

69- **Kerr, B. (1985):** **Smart Girls, Gifted Women, Ohio, Psychological Pub. Com.**

70- **Laughton, J. (1988):**"Strategies for developing creative abilities of hearing impaired children," **American Annals Of the Deaf,** Vol. 133, No. 4, PP. 258 - 263.

71- **Leopold, K. (1993):** "The school as opportunity for the directed advancement of giftedness," **Education**, Vol. 48, No. 1, P. 34.

72- **Lowenfield, V. (1987):** "Therapeutic aspects of art education," **American Journal Of Art Therapy,** Vol. 25, PP. 111- 146.

73- **Marschark, B. & West, A. (1995):** "Non - verbal creative language abilities of hearing impaired children," **Journal Of Speech & Hearing Research,** Vol. 28, No. 1, PP. 73 - 78.

74- **Mitchell, N. & Danielson, M. (1996):** "Solving creative problems in groups : a comparison of techniques for use in advertising classrooms," **Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication** (79 th, Anahein, CA, August 9 - 13), **Eric Document Reproduction Service No. ED 399598.**

75- **Moorjhani, J. D.; Jacob, E. A. & Nathawat, S. S. (1998):** "A comparative study of intelligence and creativity in hearing impaired and normal boys and girls," **Indian Journal Of Clinical Psychology,** Vol. 25, No. 2, PP. 200 - 205.

76- **Morganett, L. (1991):** "Good teacher - student relationships: a key element in classroom motivation and management," **Education,** Vol. 12, PP. 260 - 264.

77- **Mumford, M. D. (1997):**"Thinking creatively at work: organization influences on creative problem solving," **The Journal Of Creative Behavior,**Vol.31,No1,PP.7-17.

78- **Nichols, L. M. (1996):**Pencil and paper versus word processing: A comparative study of creative writing in the elementary school," **Journal Of Research on computing in Education,** Vol. 29, No. 2, PP 159 - 166.

79- **Nichols, T. M. (1993):** " Effects of problem - solving strategies on different ability Levels," **Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (22 nd, new orleans, LA, November 10 - 12), Eric Document Reproduction Service No. ED 366632.**

80- **Pagano, A. (1990): Learning and Creativity,** New York, Sage Press.

81- **Petrosko, J. (1978):** Measuring creativity in elementary school : the current state of art," **The Journal Of Creative Behavior,** Vol. 12, No 2, PP. 109 - 119.

82- **Plucker, J. R. (1999):** "Reanalyses of student responses to creativity checklists: evidence of content generality," **The Journal Of Creative Behavior,** Vol. 33, No. 2, PP. 126 - 136.

83- **Roger, J. (1990):** "Creative thinking in mentally retarded deaf adolescents," **Psychological Reports,** Vol. 66, No. 3, PP. 1203 - 1206.

84- **Ruggiero, R. V. (1980): The Art of Thinking,** (2 nd ed.), New York, Harpert & Row Pub.

85- **Runco, M. A. (ed.) (1994): Problem Finding, Problem Solving, and Creativity,** Norwood, New Jersey, Ablex Pub. Corporation.

86- **Sdorow, L. M. (1998): Psychology,** (4 th ed.), U.S.A., McGraw-Hill Com., Inc.

87- **Shapiro, S. (1993):** "Strategies that create a positive classroom climate," **The Clearing House,** Vol. 67, No. 2, PP 91 - 97 .

88- **Silvern, S. B. (1988):** "Creativity through play with Logo,"**Childhood Education,** Vol. 64, No. 4, PP. 220 - 224.

89- **Starko, A. J. (1995):Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight,** New York, Longman.

90- **Tesluk, P. E.; Farr, J. L. & Klein, S. R. (1997):** "Influences of organizational culture and climate on individual creativity," **The Journal Of Creative Behavior,** Vol. 31,No. 1, PP. 27 - 41.

91- **Venable, B. (1994):** " A philosophical analysis of creativity measurement," **(Eric Document Reproduction Service No. ED 374140)**.

92- **Wagner, C. (1996):** "Creative behavior through basic inferences: evidence from person-computer interactions," **The Journal Of Creative Behavior,** Vol. 30, No. 2, PP. 105 - 125.

93- **Wallgren, M. (1998):** "Reported practices of creative problem solving facilitators," **The Journal Of Creative Behavior,** Vol. 32, No. 2, PP. 134 - 149.

94- **Weisberg, R. (1986): Creativity**, New York, Freeman Press.

95- **Woolfolk, A. E. (1995): Educational Psychology,** (6th ed.), Boston, Allyn and Bacom.

الملاحق

ملحق (١)

مقياس الذكاء الوجدانى

أولا : البيانات الشخصية :

١ – الاسم : .... ٢-- العمـر : ....

٣ – الكلية : .... ٤ – التخصص:...............

٥ – النوع : ذكر / أنثى

ثانيا : تعليمات المقياس :

يتكون المقياس من ٨٨ مفردة توضح سلوكك الذى ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا يوجد ، أقرأ كلاً منها باهتمام وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس الموضحة أمام كل مفردة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك ، وتعكس بدقة وصفك لنفسك ، وعندئذ ضع علامة (√) أمام المفردة تحت الإجابة التى تناسبك بدقة ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بدقة كما لا تختر سوى إجابة واحدة لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها ، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها فى البحث العلمى .

ونشكر تعاونكم معنا

الباحث

رقم المفردة	المفـــــــردات	تنطبق عليَّ تماماً	تنطبق عليَّ كثيراً	تنطبق عليَّ أحياناً	تنطبق عليَّ قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
١	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف					
٢	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي					
٣	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
٤	أستطيع أن أكوّن لي أصدقاء بسهولة					
٥	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها					
٦	لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية					
٧	أبادر دائماً بمحادثة الآخرين					
٨	عندما أكون قلقاً من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني					
٩	أفضل إنجاز الأعمال التي تتطلب جهداً ومهارة ...					
١٠	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان)					
١١	أقدر انفعالاتي وعواطفي تقديراً جيداً					
١٢	عادة أكون هادئ وإيجابي حتى في الظروف الصعبة					
١٣	أكون متفائلاً بصفة عامة وأخطط لمستقبلي					
١٤	يصفني زملائي بأن إحساسي مرهف تجاه الآخرين					
١٥	أجيد فن التعامل مع الآخرين					
١٦	أسعى دائماً لأكون من المتفوقين					
١٧	ينتابني شعور بالضيق تجاه أي شخص يخالف القانون					
١٨	غالباً ما يتم اختياري لأكون قائداً للجماعة					
١٩	أشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التي ارتكبتها في الماضي					

رقم المفردة	المفـــــردات	تنطبق علىَّ تماماً	تنطبق علىَّ كثيراً	تنطبق علىَّ أحياناً	تنطبق علىَّ قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
٢٠	أشـعر بالرضا عن ذاتى عندما أقدر الأمور تقديراً واقعيا					
٢١	دائماً أكمل أو أنهى أى عمل اشرع فى أدائه					
٢٢	أسـتطيع معرفة وفهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم					
٢٣	لـدى مهـارة فى توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة					
٢٤	لدىَّ القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف فى ذاتى					
٢٥	أشعر بأننى كفء فى إدارة المناقشات الاجتماعية					
٢٦	أشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين					
٢٧	أستطيع التفكير جيداً وأركز فى عملى فى الظروف الضاغطة					
٢٨	لـدى القـدرة على التحكم فى انفعالاتى تجاه أى موقف					
٢٩	لا تؤثر انفعالاتى الحزينة فى اتخاذ قراراتى					
٣٠	أستطيع أن أنسجم بسهولة وبسرعة مع أى موقف اجتماعى					
٣١	أفضل الأهداف ذات التحدى مع الأخذ فى الاعتبار المخاطر المحسـوبة لتحقيقها					
٣٢	أتأثر كثيراً بالحالة النفسية لمن يحيطون بى					
٣٣	لدى القدرة على عدم التفكير فى مشاكلى					
٣٤	أسـتطيع التعـبير بالضبط عن مشاعرى (فرح ، حزن ، ..)					
٣٥	أستمتع بقضاء الوقت مع أصدقائى					
٣٦	أظـل هادئاً وإيجابياً تجاه أى شخص حتى أعرفه جيدا					

رقم المفردة	المفـــــــردات	تنطبق علىَّ تماماً	تنطبق علىَّ كثيراً	تنطبق علىَّ أحياناً	تنطبق علىَّ قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
٣٧	تـــأخذ أحـــداث القضية الفلسطينية حيزاً كبيراً من تفكيرى					
٣٨	أســعى لتحســين طـــريقة عملى حتى ولو أخذت النصيحة من شخص أصغر منى					
٣٩	يزداد تقديرى لذاتى عندما أتغلب على عادة سيئة.					
٤٠	نشاط الجماعة شيئاً أستطيع فهمه والتناغم معه .					
٤١	عـــندما أشـــعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإننى أتراجع وأعيد تقيـــيم الموقف					
٤٢	أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين					
٤٣	أحـــاول دائماً حل المنازعات التى تنشب بين أفراد الجماعة					
٤٤	أبـــذل قصارى جهدى فى أى عمل حتى ولم يقدره الآخرون					
٤٥	أشعر بالثقة فى ذاتى فى معظم المواقف					
٤٦	لا أشـــعر بالمـــلل تجـــاه الأشياء التى لم أستطع تحقيقها مهما بذلت فيها من وجهد					
٤٧	أســـتمع إلى مشـــكلات الآخـــرين وأســـعى إلى حلها					
٤٨	لــدىَّ القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما					
٤٩	يبدو لىَّ تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار					
٥٠	أثق فى قدراتى ثقة كاملة					
٥١	غالباً ما أكون متعاوناً مع أفراد الجماعة					
٥٢	عندما أقوم بعمل صعب غالباً ما أنجزه					
٥٣	أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين					
٥٤	لا أقول أشياء وأندم عليها					

رقم المفردة	المفـــــــردات	تنطبق علىّ تماماً	تنطبق علىّ كثيراً	تنطبق علىّ أحياناً	تنطبق علىّ قليلاً	لا تنطبق علىّ إطلاقاً
٥٥	عـــند الفشـــل فى أى عمل من الأعمال فإننى ألقِ اللوم على نفسى					
٥٦	أســـتطيع أداء أى عمـــل لفترة طويلة دون شُعور بالملل أو الإجهاد					
٥٧	أبادر بتقديم العون والمساعدة للمحتاجين					
٥٨	غالباً ما يأخذ أصدقائى بنصائحى					
٥٩	أستطيع ربط مشاعرى بما أفكر فيه					
٦٠	أفضل دائماً العمل مع فريق عمل متميز					
٦١	ألتزم دائماً بوعودى وعهودى مع الآخرين					
٦٢	أحـــاول دائمـــاً تدعيـــم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين					
٦٣	لدىّ الوعى بما أقوم به من أعمال يومية					
٦٤	عـــندما يكـــون مـــزاجى متكدراً فإننى أذهب إلى (صديق ، نادى ،..) كى أغير حالتى المزاجية ...					
٦٥	غالباً ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظرى					
٦٦	ينتابنى الشعور بالضيق تجاه الأعمال التى أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزته					
٦٧	لدىّ القدرة على تحديد أخطائى					
٦٨	أبـــذل قصـــارى جهدى فى المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء					
٦٩	إحساســـى الشـــديد بانفعـــالات الآخرين الحزينة يجعلنى مشفقاً عليهم					
٧٠	أحـــرص دائمـــاً عـــلى تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين					
٧	أقـــدر أســـوأ العقبات الممكنة قبل الشروع فى أى عمل					
٧٢	أحاول دائما الاتصال بأفراد الجماعة					

رقم المفردة	المفـــــردات	تنطبق عليَّ تماماً	تنطبق عليَّ كثيراً	تنطبق عليَّ أحياناً	تنطبق عليَّ قليلاً	لا تنطبق عليَّ إطلاقاً
٧٣	أفعـل ما يتوقعه الناس منى مهما كلفنى ذلك من جهد					
٧٤	أشـعر بالضـيق عـند مواجهـة شخص غاضب (زعلان)					
٧٥	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس					
٧٦	عـندما أشعر بالضيق فإننى أشغل نفسى فى عمل أفضله					
٧٧	يصفنى زملائى بأننى طموح جداً					
٧٨	تعـتمد السـعادة مـن وجهة نظرى على الأفراد المحيطين بالشخص					
٧٩	أسـتطيع السـيطرة على انفعالاتى بعد أى موقف محزن					
٨٠	أشـجع الـتغيير فى سـلوكيات الجماعة ولو كان بسيطاً					
٨١	لا توقفنى العقبات عن تحقيق أهدافى					
٨٢	أشعر فى كثير من الأحيان بثقة الآخرين					
٨٣	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك					
٨٤	عندما أشعر بالضيق فإننى أعرف سببه					
٨٥	أشعر بالارتياح تجاه الناس المتفائلين					
٨٦	أسـتطيع تغييـر انفعـالاتى بسرعة عندما تتغير الظروف					
٨٧	إحساسـى الشديد بالأطفال اليتامى يجعلنى مشفقاً عليهم					
٨٨	أستطيع أن أكون ليَّ أصدقاء بسهولة					

ملحق (٢)

قائمة الذكاء المتعدد

أولاً : البيانات الشخصية :

١ – الاسم : .... ٢– العمــر : ....

٣ – الكلية : .... ٤ – التخصص:...............

٥ – النوع : ذكر / أنثى

ثانياً : تعليمات المقياس :

يتكون المقياس من ٨٠ مفردة توضح سلوكك الذى تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا يوجد ، أقرأ كلاً منها باهتمام وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس الموضحة أمام كل مفردة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك وتعكس بدقة وصفك لنفسك ، وعندئذ ضع علامة (√) أمام المفــردة تحــت الإجابة التى تناسبك بدقة ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بدقة ، كما لا تخــتر ســوى إجابــة واحدة لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عــنها ، وإجابــتك ســتحاط بالســرية الــتامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها فى البحث العلمى .

ونشكر تعاونكم معنا

الباحث

رقم المفردة	المفـــــردات	تنطبق علىّ تماماً	تنطبق علىّ كثيراً	تنطبق علىّ أحياناً	تنطبق علىّ قليلا	لا تنطبق علىّ إطلاقاً
١	الكتب مهمة جداً بالنسبة لىّ					
٢	أستطيع إجراء بعض العمليات الحسابية فى عقلى بسهولة					
٣	غالـــباً ما أرى صور بصرية واضحة عندما أغلق عينى					
٤	أمـــارس على الأقل نشاط بدنى أو رياضة واحدة بانتظام					
٥	أحب جميع أنواع الحيوانات					
٦	لدىَّ صوت غنائى عذب					
٧	أنـــا نـــوع من الأشخاص يأتى إليه الناس يطلبون النصيحة والإرشاد سواء زملاء العمل أو الجيران					
٨	أقضـــى باـــنتظام أوقاتـــاً بمفردى أتأمل وأفكر فى القضايا المهمة المتعلقة بخياتى					
٩	أســـتطيع أن أردد الكـــلمات داخـــل رأسى قبل أن أقرأها أو أقولها أو أكتبها					
١٠	الرياضـــيات والعلوم كانت من المواد المفضلة لىَّ بالمدرسة					
١١	لدى حساسية للتمييز بين الألوان					
١٢	أعانى من الجلوس لفترة طويلة من الوقت					
١٣	أفضل تنظيم الأشياء أو تعديلها عند عرضها					
١٤	أستطيع تحديد الخطأ عندما تكون النوتة الموسيقية بعيدة عن المقام الموسيقى					
١٥	أفضل الألعاب الجماعية مثل كرة الطائرة أكثر من الألعاب الرياضية الفردية مثل السباحة					
١٦	أهـــتم بالمؤتمرات أو السمينارات المتعلقة بالنمو الإنسانى كى أعرف الكثير عن نفسى					

رقم المفردة	المفـــــردات	تنطبق علىّ تماماً	تنطبق علىّ كثيراً	تنطبق علىّ أحياناً	تنطبق علىّ قليلاً	لا تنطبق علىّ إطلاقاً
١٧	أستمتع بالمناظر الطبيعية والكائنات الحية فى الهواء الطلق					
١٨	اكتسب بالاستماع إلى الراديو أو التسجيلات أكثر مما أكتسبه من التليفزيون أو الأفلام					
١٩	أستمتع بالألعاب والمشكلات الذهنية المعقدة التى تتطلب التفكير المنطقى					
٢٠	كثيراً ما استخدم الكاميرا لتسجيل ما أراه حولى ..					
٢١	أفضل العمل بيدى فى الأنشطة المادية مثل الزخرفة والنجارة والخياطة والنسيج وبناء النماذج					
٢٢	كثيراً ما أستمع إلى الموسيقى من الراديو أو شرائط الكاسيت وغيرها					
٢٣	عندما تكون لدىّ مشكلة فإننى على الأرجح ألجأ إلى شخص آخر ليساعدنى فى حلها أكثر من حلها بطريقتى الخاصة منفرداً					
٢٤	لدىّ القدرة على الاستجابة للهزائم والنكسات بمرونة					
٢٥	أستمتع بالتلاعب بالألفاظ كما فى الجناس اللغوى أو الكلمات المفتاحية					
٢٦	أفضل القيام بتجارب جديدة (ماذا يحدث لو أن) مثلاً : ماذا يحدث لو أننى ضاعفت كمية المياه التى أعطيتها لشجيرات الورد الخاصة بىّ فى كل أسبوع					
٢٧	أستمتع بتركيب أجزاء الصور المقطوعة والمتاهات والألغاز البصرية					
٢٨	غالبا ما أفضل الأفكار التى تأتينى عندما أكون ماشيا لمدة طويلة بسرعة أو ببطء					

رقم العبارة	المفـــــردات	تنطبق علىّ تماماً	تنطبق علىّ كثيراً	تنطبق علىّ أحياناً	تنطبق علىّ قليلا	لا تنطبق علىّ إطلاقاً
٢٩	أستمتع بالصيد وزراعة النباتات وإنشاء البساتين والطبخ					
٣٠	أعزف على آلة موسيقية					
٣١	لدىّ على الأقل ثلاثة أصدقاء مقربين					
٣٢	لــدى هوايــة أو ولع خاص أفضل أن أحتفظ بها لنفسى					
٣٣	أســتمتع بتسـلية نفســى أو مع الآخرين بقصائد هزلية أو التلاعب بالألفاظ					
٣٤	يــبحث عقلى فى التناسق والتسلسل المنطقى فى الأشكال					
٣٥	أرى أحلاماً مشرقة فى أثناء نومى					
٣٦	أحــب تكوين مجموعات من النقود وطوابع البريد وأوراق النباتات والقواقع والمجوهرات والحشرات					
٣٧	غالباً ما أفضل قضاء وقت الفراغ خارج المنزل ..					
٣٨	تكون حياتى مملة بدون سماعى الموسيقى					
٣٩	أفضل أنشطة التسلية الاجتماعية مثل : الشطرنج والطاولة وغيرها أكثر من الأنشطة الشخصية مثل ألعاب الكمبيوتر					
٤٠	لدى بعض الأهداف المهمة المرتبطة بحياتى أفكر فيها بانتظام					
٤١	يستوقفنى بعض الناس أحياناً ويطلبون منى شرح بعــض معانى الكلمات التى أستخدمها فى كتاباتى وأحاديثى					
٤٢	نظرياتى واستنتاجاتى فى عملى مرتبة ودقيقة ...					
٤٣	اهتم بالتطورات الحديثة فى العلوم					
٤٤	أســتمتع بصــفة عامة بأن أحدد طريقى فى مكان جديد أو غير مألوف بالنسبة لىّ					

رقم المفردة	المفـــــردات	تنطبق علىّ تماماً	تنطبق علىّ كثيراً	تنطبق علىّ أحياناً	تنطبق علىّ قليلاً	لا تنطبق علىّ إطلاقاً
٤٥	كثيراً ما أستخدم إيماءات اليد أو أشكال أخرى من مهارات الجسم عندما أتحدث مع شخص ما					
٤٦	أحياناً ما أجد نفسى أردد أغنية أو أراجع مقطوعة موسيقية فى ذهنى عند قيامى بعمل ما					
٤٧	أستمتع بالتحدى فى تعليم شخص أو مجموعة من الأشخاص ما أعرفه					
٤٨	لدىّ رؤية واقعية لبعض جوانب القوة والضعف فى شخصيتى (تدعمها التغذية الراجعة من مصادر أخرى)					
٤٩	كانت اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والتاريخ أسهل لى فى المدرسة من دراسة العلوم والرياضيات					
٥٠	أعتقد أن كل شىء تقريباً له تفسير منطقى					
٥١	أستمع إلى أخبار الطقس لمواجهة الأحوال الجوية المتغيرة					
٥٢	أفضل الرسم والشخبطة					
٥٣	احتاج إلى ملامسة الأشياء كى أتعرف عليها بسهولة					
٥٤	أستطيع أن أواصل بسهولة أداء حركات توقعية وفق نغم ما لمقطوعة موسيقية باستخدام آلة موسيقية بسيطة					
٥٥	أعتبر نفسى قائداً (كما ينادينى الآخرون بذلك) .					
٥٦	أفضل قضاء أجازة نهاية الأسبوع فى مكان هادئ ومنفرد أفضل ما أقضيه فى مكان جميل لكنه مزدحم بالناس					
٥٧	أستمتع بتصنيف الأشياء فى مجموعات متشابهة (متجانسة)					

رقم العبارة	المفــــردات	تنطبق علىَّ تماماً	تنطبق علىَّ كثيراً	تنطبق علىَّ أحياناً	تنطبق علىَّ قليلاً	لا تنطبق علىَّ إطلاقاً
٥٨	أنتـبه أثـناء سفرى إلى العبارات المكتوبة على اللافتات أكثر من انتباهى إلى المناظر الخارجية ..					
٥٩	أفكـر أحيانـاً فى مفاهيم واضحة ومجردة بدون استخدام الكلمات					
٦٠	كانت مادة الهندسة أسهل عندى من مادة الجبر ..					
٦١	أستمتع بالألعاب البدنية المثيرة					
٦٢	أعـرف الـنغمات الموسـيقية للعديد من الأغانى المختلفة أو المقطوعات الموسيقية					
٦٣	أشعر بالارتياح عندما أكون وسط حشد من الناس					
٦٤	أعتبر نفسى ذو عزيمة قوية أو ذو تفكير مستقل .					
٦٥	يتضمن حديثى إشارات مألوفة للأشياء التى قرأت أو سمعت عنها					
٦٦	أفضل أن أفهم كيف تعمل الأشياء					
٦٧	أفضـل إيجـاد التـتابع المنطقى فى الأشياء التى يقولها الناس أو التى يفعلونها فى المنزل أو العمل					
٦٨	أسـتطيع أن أتخيل جيداً كيف يبدو الشيء البارز نصفه إذا نظرت إليه من أعلى					
٦٩	أرغب فى وصف نفسى بأننى متوازن					
٧٠	لـدى القـدرة عـلى إعـادة قطعـة موسـيقية منـتقاة عـند سماعى لها مرة أو مرتين بوضوح تـام					
٧١	أفضل أن انهمك فى الأنشطة الاجتماعية المرتبطة بعملى أو بالمجتمع					
٧٢	لـدىَّ مفكرة أسجل فيها الأحداث المتعلقة بحياتى الشخصية					
٧٣	كتبت شيئاً ما أنا فخور به استحققت بسببه تقدير الآخرين					

رقم المفردة	المفـــــــردات	تنطبق علىَ تماماً	تنطبق علىَ كثيراً	تنطبق علىَ أحياناً	تنطبق علىَ قليلاً	لا تنطبق علىَ إطلاقاً
٧٤	أشــعر بالارتيــاح عــندما تقــاس بعض الأشياء وتصنف وتحلل أو تقتن ببعض الطرق					
٧٥	أفضل النظر إلى المادة المقروءة المدعمة بصور أو رسوم توضيحية					
٧٦	أفضــل أن أتعــلم أيــة مهــارة جديدة عن طريق ممارستها بدلاً من القراءة عنها أو مشاهدتها					
٧٧	غالــباً مــا أدندن (أنقر على ترابيزة أو أغنى) ألحاناً قصيرة عندما أعمل أو أذاكر أو أتعلم شيئاً جديداً					
٧٨	أفضل الفصول المدرسية التى بها معمل للعلوم عن غيرها من الفصول					
٧٩	أفضل أن أقضى وقت المساء فى حفلة مسلية عن البقاء فى المنزل بمفردى					
٨٠	أعمــل فى مهنة حرة ولكن عقدت النية فى البدء فى عمل خاص بى					

ملحق (٣)

قائمة أساليب التفكير

قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة

التعليمات :

تتضمن هذه القائمة مجموعة من العبارات التى تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التى يستخدمها الناس فى حل المشكلات وأداء المهام والمشروعات وأيضاً فى اتخاذ القرارات .

ولكى تتعامل مع هذه القائمة اقرأ كل عبارة جيداً ثم قرر إلى أى حد تتماشى هذه العبارات مع الطرق التى تستخدمها فى آداء الأشياء بالمدرسة (الكلية) أو المنزل أو فى العمل ، فإذا كانت العبارة :

١- لا تنطبق عليك إطلاقاً فضع علامة (√) فى الخانة الأولى من الخانات السبع الموجودة أمام رقم العبارة فى ورقة الإجابة .

٢- لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة فضع علام (√) فى الخانة الثانية .

٣- لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة فضع علامة (√) فى الخانة الثالثة .

٤- لا تستطيع أن تحدد ما إذا كانت تنطبق عليك أم لا فضع علامة (√) فى الخانة الرابعة .

٥- تنطبق عليك بدرجة صغيرة فضع علامة (√) فى الخانة الخامسة .

٦- تنطبق عليك بدرجة كبيرة فضع علامة (√) فى الخانة السادسة .

٧- تنطبق عليك تماماً فضع علامة (√) فى الخانة السابعة .

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة أو أخرى خاطئة . من فضلك لا تكتب شيئاً فى ورقة الأسئلة ، ولكن اكتب بياناتك فى ورقة الإجابة . وقم بقراءة كل عبارة بعناية وبمعدل سرعتك العادية فى القراءة ، ولا تقضى وقتاً طويلاً فى التفكير فى كل منها ، ثم حدد موقفك فى ورقة الإجابة كما وضحنا مسبقاً .

العبارات :

١- أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة .

٢- عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة .

٣- عند البدء فى أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء أو الرفاق .

٤- عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإننى أقوم بترتيبها حسب أهميتها .

٥- عندما تواجهنى مشكلة ما ، فإننى استخدم أفكارى واستراتيجياتى الخاصة فى حلها .

٦- عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإننى اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع .

٧- أولى اهتماماً قليلاً بالتفاصيل فى الموضوعات التى تواجهنى .

٨- أفضل الوصول إلى حل للمشكلات التى تواجهنى وفق طرق محددة .

٩- أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين .

١٠- أحب أن أجرب أفكارى وأرقب مدى نجاحها .

١١- اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهنى .

١٢- استمتع بأداء الأشياء التى تتم فى ضوء تعليمات محددة .

١٣- التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء .

١٤- أفضل المشكلات التى تتيح لى استخدام طرقى الخاصة فى حلها .

١٥- عند محاولتى لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديرى الخاص للموقف .

١٦- يمكننى الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لى على نفس القدر من الأهمية .

١٧- فى حالـــة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإنى أفضل أن أمزج أفكارى الخاصة مع أفكار الآخرين .

١٨- عـــند أدائى لعمـــل مـــا ، فـــإنى أهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامى بالتفاصيل .

١٩-عـــند الـــبدء فى آداء مهمة ما، فإنى أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة .

٢٠- أفضـــل المواقـــف الـــتى أستطيع فيها أن أقارن وأوازن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات .

٢١-عندما أجد نفسى مطالباً بآداء العديد من الأشياء المهمة ، فإنى أحاول أن أؤدى أكـــبر كـــم منهم بغض النظر عن الوقت الذى أستغرقه فى آدائها .

٢٢- عـــندما أكـــون مسئولاً عن عمل ، فإنى افضل اتباع الطرق والأفكار التى استخدمت مسبقاً .

٢٣- أميـــل إلى تقييـــم ومقارنـــة وجهـــات الـــنظر المتعارضة أو الآراء المتصارعة .

٢٤- أفضـــل أن أجمـــع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التى أقوم بها .

٢٥- عـــند مواجهتى لبعض المشكلات فإنه يكون لدىّ إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها .

٢٦- أفضل المواقف التى تتيح لى اتباع مجموعة من القواعد المحددة .

٢٧- عـــند مناقشـــة أو كتابة موضوع ما ، فإنى ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التى تكون مقبولة من زملائى .

٢٨- أفضـــل الـــتعامل مـــع المهام والمشكلات التى لها قواعد ثابتة يجب اتباعها لإنجازها .

٢٩- أفضل أداء المهام أو المشروعات التى تلقى قبول واستحسان لدى زملائى .
٣٠- عندما يكون لزاماً علىَّ أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإننى أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لى ولزملائى .
٣١- أفضل التعامل مع المشروعات التى لها هدف وخطة محددان .
٣٢- عند أدائى لمهمة ما ، فإنى أميل لأن أبدأ بآرائى الخاصة .
٣٣- عندما يكون هناك العديد من الأشياء التى يجب القيام بها ، فإنه يكون لدىَّ إحساس واضح فى ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها .
٣٤- افضل الاشتراك فى الأنشطة التى تتيح لى التفاعل مع الآخرين كعضو منهم .
٣٥- افضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى ما يبدو منها قليل الأهمية .
٣٦- عندما تواجهنى مشكلة ما ، فإنى أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية (مألوفة) .
٣٧- افضل العمل بمفردى عند أدائى لمهمة أو مشكلة ما .
٣٨- اميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التى أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذى أقوم به .
٣٩- افضل أن اتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما .
٤٠- عند مناقشة أو كتابة أفكارى ، فإنى أتناولها فى ضوء كل ما يتطرق إلى ذهنى .
٤١- عند البدء فى مشروع أو عمل ما ، فإنى أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين .

٤٢- أفضـــل المشروعات التى يمكننى فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر .

٤٣- عـــند محاولـــتى لاتخـــاذ قرار ، فإنى اميل إلى التركيز على الهدف الرئيسى فقط .

٤٤- افضل المشكلات التى تتطلب منى الاهتمام بالتفاصيل .

٤٥- افضـــل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وابحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها .

٤٦- افضل المواقف التى تتيح لى التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معى .

٤٧- اجـــد أن حـــل مشـــكلة واحدة يؤدى عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً فى الأهمية .

٤٨- افضل العمل فى المشروعات التى تهتم بالقضايا العامة عن تلك التى تهتم بالتفاصيل الدقيقة جـــداً .

٤٩- افضل المواقف التى تتيح لى استخدام أفكارى الخاصة فى آدائها .

٥٠- لـــو أن هناك أشياءً كثيرة علىَّ أن أؤديها ، فإنى أؤدى أكثرها أهمية بالنسبة لى .

٥١- افضل المهام أو المشكلات التى تتيح لى تقييم طرق وخطط الآخرين .

٥٢- لـــو أن هناك أشياء مهمة كثيرة علىّ أن أؤديها ، فإنى أؤدى أكثرها أهمية بالنسبة لزملائى ورفاقى .

٥٣- عـــندما تواجهـــنى مشـــكلة مـــا ، فـــإنى أفضـــل اســـتخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة فى حلها .

٥٤- افضل أن أركز على آداء مهمة واحدة فقط فى الوقت المحدد لذلك .

٥٥- افضل المشروعات التى يمكننى أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسى .

٥٦- عند البدء فى مشروع أو عمل ما ، فإننى أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التى سأؤديها وترتيبها وفقاً لأهميتها .

٥٧- استمتع بالعمل الذى يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء .

٥٨- افضل أن أؤدى الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون فى الماضى .

٥٩- عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإننى أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقى بالجماعة .

٦٠- لابُدَّ أن أنتهى من المشروع الذى أؤديه قبل أن أبدأ فى غيره .

٦١- عند الحديث عن أفكارى أو كتابتها ، فإننى أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكارى أى الصورة الكلية لها .

٦٢- اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التى سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها .

٦٣- افضل المواقف التى تتيح لى استخدام أفكارى الخاصة دون الاعتماد على الآخرين .

٦٤- افضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتى فى آداء المهمة .

٦٥- افضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرقاً جديدة لحلها .

قائمة أساليب التفكير
ورقة تسجيل الإجابات

الاســـم :	الكلية : ....
التخصص :	التاريخ : ....

العبــارة	لا تنطبق إطلاقاً	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماماً
١							
٢							
٣							
٤							
٥							
٦							
٧							
٨							
٩							
١٠							
١١							
١٢							
١٣							
١٤							
١٥							
١٦							
١٧							
١٨							
١٩							
٢٠							
٢١							
٢٢							
٢٣							
٢٤							
٢٥							
٢٦							
٢٧							
٢٨							
٢٩							
٣٠							

العبارة	لا تنطبق إطلاقاً	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماماً
٣١							
٣٢							
٣٣							
٣٤							
٣٥							
٣٦							
٣٧							
٣٨							
٣٩							
٤٠							
٤١							
٤٢							
٤٣							
٤٤							
٤٥							
٤٦							
٤٧							
٤٨							
٤٩							
٥٠							
٥١							
٥٢							
٥٣							
٥٤							
٥٥							
٥٦							
٥٧							
٥٨							
٥٩							
٦٠							
٦١							
٦٢							
٦٣							
٦٤							
٦٥							

ملحق (٤)

استبانة أساليب التعلم

استبانة *R-SPQ-2F*

البيانات الشخصية :

الاسم : .... التخصص : .... الكلية : ....

تاريخ الميلاد : / / السنة الدراسية : ....

التعليمـــات

عزيزى الطالب :

أمامك استبانة تتكون من ٢٠ مفردة كل منها توضح طريقتك المفضلة فى التعــلم ، اقرأ كل منها وأجب بوضع علامة (√) أسفل الإجابة التى ترى أنهــا تعــبر تمامـــاً عن طريقتك فى التعلم ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن رأيك بصدق وصراحة ، لا تســتغرق وقتاً فى الإجابة ، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها فى أغراض البحث العلمى .

ونشكر تعاونك معنا

الباحث

م	المفردات	لا تنطبق عليَّ إطلاقاً	تنطبق عليَّ قليلاً	تنطبق عليَّ أحياناً	تنطبق عليَّ كثيراً	تنطبق عليَّ تماماً
١	تمنحنى أوقات الاستذكار الشعور بالرضا الشخصى العميق					
٢	أجد أننى يجب أن أقوم بفعل الكثير من العمل فى موضوع ما حتى أصل إلى استنتاجاتى قبل رضائى عنه					
٣	هدفى أن اجتاز المقرر الدراسى بقليل من الجهد					
٤	أذاكر فقط ما أكلف به من أعمال فى قاعة المحاضرات أو خلال المقرر الدراسى ككل					
٥	أشعر باقتناع بأن أى موضوع سيكون شيقاً لى عند تطرقى إليه					
٦	أجد أن معظم الموضوعات الجديدة شيقة وغالباً ما أقضى وقتاً إضافياً فى الحصول على معلومات كثيرة عنها					
٧	لا أجد المقرر شيقاً بالنسبة لى لذلك أقلل من جهدى المبذول تجاهه					
٨	اتعلم (احفظ) بعض الأشياء عن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها					
٩	أجد أن مذاكرة الموضوعات (المواد) الأكاديمية أحياناً قد تكون مثيرة كقصة سينمائية جديدة .					
١٠	اختبر نفسى فى الموضوعات المهمة حتى أفهمها تماماً					
١١	أجد أنه من الممكن أجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المقرر أكثر من فهمها					

م	المفردات	لا تنطبق علىّ إطلاقاً	تنطبق علىّ قليلاً	تنطبق علىّ أحياناً	تنطبق علىّ كثيراً	تنطبق علىّ تماماً
١٢	التزم عموماً فى مذاكرتى بما هو محدد لأننى اعتقد أنه ليس من الضرورى أن أضيف شيئاً آخر					
١٣	اجتهد فى دراساتى لأننى أجد الموضوعات شيقة					
١٤	اقضى كثيراً من وقت فراغى فى البحث عن الموضوعات الشيقة التى تم دراستها					
١٥	أجد أنه ليس من المفيد أن أذاكر الموضوعات أو المقررات بتعمق فإنها تضيع الوقت فكل ما احتاجه هو الاطلاع السطحى عليها					
١٦	اعتقد ألا يتوقع المحاضرون من طلابهم أن يقضوا وقتاً كافياً فى دراسة مادتهم التى لا يمتحن فيها هؤلاء الطلاب					
١٧	أذهب إلى معظم المحاضرات وفى ذهنى أسئلة كثيرة أرغب فى الإجابة عنها					
١٨	أبدى أهتماماً كثيراً فى البحث عن القراءات المقترحة من قبل المحاضرين					
١٩	لا أرى أهمية من دراسة المادة التى ليس من المحتمل أن أمتحن فيها					
٢٠	أجد أن الطريقة الصحيحة لاجتياز الامتحان هى محاولة تذكر الإجابات المحتملة لأسئلتها					

ملحق (٥)

قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية

قائمة *NEO-FF*

البيانات الشخصية :

الاسم : .... التخصص : ....

الكلية : .... تاريخ الميلاد : / /

السنة الدراسية : ....

التعليمات

عزيزى الطالب :

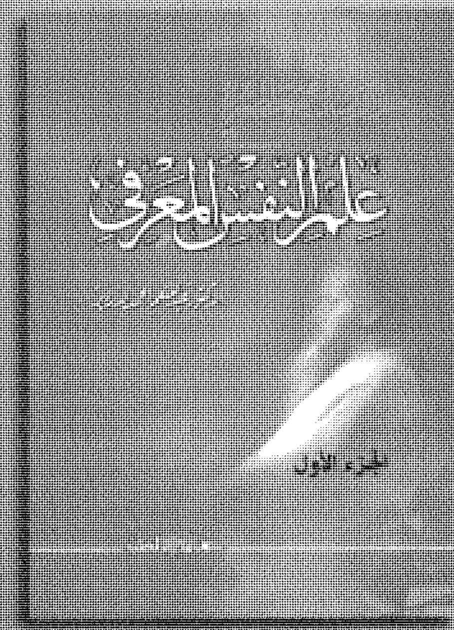
تتكون القائمة التى بين يديك من ٤١ مفردة كل منها تصف جانباً مهماً مـــن شخصيتك ، نرجو قراءة كل منها ووضع علامة (√) أسفل الإجابة التى تعــبر عن رأيك بصراحة ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بصدق ، لا تستغرق وقتاً فى الإجابـــة ، وســتحاط إجابـــتك بالســرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها فى أغراض البحث العلمى .

ونشكر تعاونك معنا

الباحث

م	المفردات	لا تنطبق علىَّ إطلاقاً	تنطبق علىَّ قليلاً	تنطبق علىَّ أحياناً	تنطبق علىَّ كثيراً	تنطبق علىَّ تماماً
١	أميل إلى انتخاب المرشحين السياسيين بالحزب الوطنى					
٢	لدى مزاج متقلب					
٣	لست مهتماً بالأشياء					
٤	أؤمن بأهمية الفن					
٥	اندمج مع الجماعة					
٦	أنا ماهر فى التعامل مع المواقف الاجتماعية					
٧	أنا مستعد دائماً					
٨	أعمل خطط وألتزم بها					
٩	أكره نفسى					
١٠	احترم الآخرين					
١١	أسيئ إلى الآخرين					
١٢	نادراً ما أشعر بأشياء غير سارة					
١٣	لا أحب جذب الانتباه إلىَّ					
١٤	أنفذ خططى					
١٥	لست مهتماً بالأفكار المجردة					
١٦	أكوّن أصدقاء بسهولة					
١٧	أميل إلى انتخاب المرشحين من الأحزاب المستقلة					
١٨	أعرف كيفية جذب الآخرين إلىَّ					
١٩	أعتقد أن الآخرين لهم أهداف جيدة					
٢٠	أؤدى عملى كى أتجنب فقط عقاب الرؤساء					
٢١	أجد صعوبة فى أن أركز التفكير فى العمل					
٢٢	أصاب بالذعر بسهولة					

٢٣	اتجنب المناقشات الفلسفية					
٢٤	اتقبل المناقشات الفلسفية					
٢٥	لا استمتع بالذهاب إلى المتاحف الفنية ...					
٢٦	أولى أهتماماً بمعرفة التفاصيل					
٢٧	أكون بعيداً عن الأنظار					
٢٨	أشعر بالراحة مع نفسى					
٢٩	أضيع وقتى					
٣٠	ألجأ إلى الآخرين					
٣١	أنجز العمل اليومى بطريقة صحيحة					
٣٢	لا أتحدث كثيراً					
٣٣	غالباً ما أكون مكتئباً					
٣٤	أتهرب من واجباتى					
٣٥	لا أحب الفن					
٣٦	غالباً ما أشعر بأشياء غير سارة					
٣٧	أشارك الآخرين فى كل شئ					
٣٨	لدىً إنطباع جيد عن كل شخص					
٣٩	لا أفضل معرفة تفاصيل الأشياء					
٤٠	اشعر بالراحة مع الآخرين					
٤١	لدىً القليل من القول					



I.S.B.N
977-232-380-X

www.alamalkotob.com